

# Evnen til å se mulighetene

## *Barn med utviklingshemning og vennskap i barnehagen.*

Kaja Steen Tomtum



Masteroppgave i spesialpedagogikk ved Det  
utdanningsvitenskapelige fakultet, Institutt for  
spesialpedagogikk

UNIVERSITETET I OSLO

1. juni 2011



# Evnen til å se mulighetene

Barn med utviklingshemning og vennskap i barnehagen. En kvalitativ studie med fokus på tilrettelegging.

© Forfatter Kaja Steen Tomtum

År 2011

Tittel Evnen til å se mulighetene

Forfatter Kaja Steen Tomtum

<http://www.duo.uio.no/>

Trykk: Reprosentralen, Universitetet i Oslo

# Sammendrag

## Tema

Barn med utviklingshemning og vennskap i barnehagen.

## Bakgrunn og formål

Trenger barn vennskap? Hvorfor bør man jobbe for at barn skal få venner i barnehagen? Jeg er utdannet førskolelærer, og jeg har erfart hvor viktig det er for barn å oppleve vennskap. Vennskap er blant annet grunnleggende for å oppleve trivsel og kvalitet i hverdagen. De fleste barn i Norge går i barnehage. Det er her de treffer jevnaldrende. Noen barn har vanskeligere for å få venner enn andre, dette gjelder blant annet barn med utviklingshemning. Pedagogene har ansvar for at alle barn i barnehagen skal være en del av fellesskapet, samtidig som hvert barn skal oppleve å bli sett. Måten det blir lagt til rette for samspill og felles opplevelser i barnehagen vil kunne påvirke barnas mulighet til å oppleve vennskap.

Et ønske er at denne oppgaven kan fungere som et teoretisk bidrag, samtidig som den kan fungere som et oppslag med praktiske tips for tilrettelegging for vennskap.

## Problemstilling

Jeg har valgt to problemstillinger. Det er lagt størst vekt på den første av disse to.

*På hvilken måte legges det til rette for at barn med utviklingshemning skal oppleve vennskap i barnehagen?*

*Hvordan kan vennskap hos barn med utviklingshemning komme til syne i barnehagen?*

## Metode

I denne undersøkelsen er det benyttet et kvalitativt forskningsdesign. Metoden som er benyttet er intervju. Utvalget består av seks informanter som arbeider som pedagogiske ledere i fem forskjellige barnehager. Alle informantene har barn med mild eller moderat grad av utviklingshemning i sin barnegruppe. Jeg foretok semistrukturerte intervjuer, og alle intervjuene ble tatt opp på diktafon. Senere ble alle lydfilene lagt inn i et dataprogram som heter Nvivo, og der transkriberte jeg alle intervjuene.

## Resultater og konklusjon

Denne oppgaven viser hvor komplekst og mangesidig begrepet vennskap er. Et vennskap er gjensidig og frivillig, det er preget av likhet og glede. Samtidig kan man si at alle vennskap er unike (Greve, 2007) og at det ikke finnes noen standarder for hvordan et vennskap skal være (Dunn, 2004). Dermed kan vennskap være svært forskjellige. Denne oppgaven viser at barn med utviklingshemning kan oppleve vennskap, men at disse vennskapene kan være annerledes enn andre vennskap. Allikevel vil jeg si at de kan kalles vennskap så lenge de er basert på gjensidighet, glede og en felles interesse. Når vennskapsbegrepet er så vidt og komplekst, så har vi ingen rett til å si at det ikke er et vennskap bare fordi alle kriteriene ikke er tilstede.

Det er mange grunner til at det er viktig for barn å oppleve vennskap. Vennskap fører til en positiv sosial utvikling, selvsikkerhet og trygghet hos barn. I tillegg sies det at vennskap er nøkkelen til kvalitet i barns liv (Dunn, 2004). Opplevelsen av vennskap kan føre til god sosial utvikling (Ruud, 2010). Det viser seg å være en sammenheng mellom sosial kompetanse og vennskap, men om det er vennskap som fører til utvikling av sosial kompetanse eller om det er god sosial kompetanse som gjør at barnet lettere får venner er usikkert.

Vi skal se at barn med utviklingshemning har en annerledes eller senere utvikling enn andre barn, noe som fører til at de sjeldnere inngår i vennskap enn andre barn. Det kan være vanskeligere å inngå i vennskap fordi barn med utviklingshemning ofte ikke har de ferdighetene eller den forståelsen som kreves i ulike samspillssituasjoner. Dette er ferdigheter barna kan lære, og det er de voksnes ansvar å sørge for å hjelpe barna med dette. I denne oppgaven skal vi se flere eksempler på at det er vanskelig, men også eksempler på barn med utviklingshemning som inngår i en vennskapsrelasjon.

Tilrettelegging i barnehagen kan foregå på forskjellige måter. Det blir sett på blant annet enetrening, individuell tilpasning, tegn til tale, samarbeid og informasjon/åpenhet.

Pedagogene i barnehagen har ansvaret for å sørge for at det blir lagt til rette slik at hvert enkelt barn kan oppleve vennskap. Kunnskap om hvor viktig vennskap er vil forhåpentligvis føre til at det blir lagt vekt på at alle barn, også barn med utviklingshemning, skal oppleve vennskap i barnehagen i fremtiden.

# Forord

En spennende vår nærmer seg slutten. Arbeidet med denne oppgaven har vært lærerikt, nyttig og krevende. Det har vært interessant å fordype seg i et selvvalgt tema. Gjennom dette arbeidet har jeg fått ny kunnskapen om barn med utviklingshemning og vennskap. Samtidig har jeg fått mange gode innspill om hvordan tilrettelegging for vennskap kan foregå. Dette er innspill jeg kommer til å ta med meg videre og som jeg håper flere vil få nytte av.

Først og fremst ønsker jeg å takke informantene mine. Takk for at dere stilte opp og delte deres kunnskap og erfaringer med meg. Uten dere ville det ikke blitt noen oppgave.

Takk til veilederen min, Kristin Pedersen. Du har vært slik en veileder bør være, oppmuntrende og støttende, men samtidig kritisk og med gode innspill. Jeg ønsker også å takke Reidun for gode innspill og konstruktiv tilbakemelding. Takk for at du har tatt deg tid til å lese og kommentere.

Sist, men ikke minst, ønsker jeg å takke Ola. Du har lest korrektur, støttet og oppmuntret meg. Å vite at du er der for meg uansett har gitt meg en trygghet som er uvurderlig.

Oslo, mai 2011

Kaja S. Tomtum

# Innholdsfortegnelse

1	Innledning.....	1
1.1	Begrunnelser for valg av tema.....	2
1.2	Problemstilling.....	3
1.2.1	Avgrensning .....	3
1.3	Oppgavens oppbygning .....	4
2	Teoretisk og empirisk bakgrunn.....	6
2.1	Barnehagens oppbygning og organisering .....	7
2.1.1	Lovverk .....	7
2.1.2	Tilrettelegging i barnehagen.....	8
2.1.3	Organisering av en barnehage .....	9
2.2	Utviklingshemning .....	11
2.2.1	Begrepsbruk .....	11
2.2.2	Definisjoner.....	12
2.2.3	Funksjonsnivå og sosial fungering.....	14
2.3	Barns sosiale utvikling.....	15
2.3.1	Forståelse av andre .....	16
2.3.2	Utvikling av sosiale ferdigheter i samspill med jevnaldrende .....	17
2.3.3	Sosial kompetanse .....	18
2.3.4	Sosial utvikling hos barn med utviklingshemning .....	19
2.4	Vennskap .....	22
2.4.1	Tidligere forskning .....	22
2.4.2	Hva er vennskap? .....	24
2.4.3	Betydningen av å oppleve vennskap .....	26
2.4.4	Barn med utviklingshemning og vennskap .....	30
3	Metode.....	33
3.1	Utvalg .....	33
3.2	Intervju.....	35
3.2.1	Gjennomføring av intervjuene og min rolle som intervjuer.....	37
3.3	Analyse .....	38
3.3.1	Bearbeiding av intervjuene.....	38
3.3.2	Om presentasjon av funn.....	39



3.4	Vitenskapsteoretiske perspektiver .....	39
3.5	Validitet .....	40
3.6	Etiske refleksjoner .....	42
4	Resultater.....	44
4.1	Vennskap; å gi et annet menneske en spesiell plass i livet ditt .....	44
4.1.1	<i>Det er grunnleggende å ha noen som bryr seg</i> .....	47
4.2	Pedagogenes tanker om barn med utviklingshemning .....	48
4.2.1	Om diagnosen.....	48
4.2.2	<i>Å alminneliggjøre det spesielle</i> .....	49
4.2.3	<i>Hun har jo en stjerne, eller?</i> .....	50
4.3	Barn med utviklingshemning og vennskap .....	51
4.3.1	<i>De hadde en sånn kjemi de to der, sammen</i> .....	54
4.3.2	<i>Han velger det bort selv</i> .....	56
4.4	Hvordan legger barnehagen til rette?.....	57
4.4.1	Å legge til rette .....	57
4.4.2	Hva som blir gjort .....	58
5	Drøfting .....	63
5.1	Vennskap .....	63
5.1.1	Hva legges i begrepet vennskap? .....	63
5.1.2	Hvorfor er vennskap viktig?.....	67
5.2	Barn med utviklingshemning i barnehagen .....	70
5.3	Barn med utviklingshemning og vennskap .....	72
5.4	Tilrettelegging .....	76
5.4.1	Forslag til tiltak .....	81
5.5	Oppsummering og konklusjon.....	82
	Litteraturliste .....	85
	Vedlegg 1 .....	92
	Vedlegg 2 .....	93
	Vedlegg 3 .....	95
	Vedlegg 4 .....	96



# 1 Innledning

”Det å ha venner og å få være med å leke er det de fleste barna synes er aller viktigst for at de skal trives og ha lyst til å gå i barnehagen.” (Ruud, 2010 s. 286).

Denne oppgaven tar for seg hva pedagogene i barnehagene gjør for at barn med utviklingshemning skal oppleve vennskap. Hvorfor er det viktig at barn med utviklingshemning skal oppleve vennskap? Vennskap er med på å styrke barns selvtillit, øke deres sosiale kompetanse og samspillsevne. Mangel på vennskap kan bidra til ensomhet (Dunn, 2004, Greve, 2007, Martinsen & Nærland, 2009, Parker & Gottmann, 1989, Rammeplanen, 2006, Rubin 1982). Vennskap kan føre til gode utviklingssirkler, og mangel på vennskap kan føre til onde sirkler. Vennskap vil kunne gi barnet mulighet for flere samspillerfaringer og gode felles opplevelser, dette vil igjen øke barnets mulighet for nye vennskap (Ruud, 2010). De ansatte i barnehagene har et stort og viktig ansvar for å hjelpe barna til å oppleve vennskap. Ved utgangen av 2009 hadde 88,5% av alle norske barn mellom 1 og 5 år barnehageplass (Statistisk sentralbyrå (SSB), 2010). I St.meld. nr.8 (Kunnskapsdepartementet, 2011) blir det nevnt at 97% av alle barn som begynner på skolen i Norge i dag har gått i barnehage før de begynner på skolen. Barn med nedsatt funksjonsevne har i tillegg prioritet ved opptak i barnehage (barnehageloven, 2005). I 2008 utgjorde dette 5,5% av alle barn i barnehage (Kunnskapsdepartementet, 2009). Dermed blir barnehagen en stor del av hverdagen og livet til de fleste barn i Norge i dag. Barn med utviklingshemning er en ekstra sårbar gruppe, og det er viktig at også de opplever barnehagen som et godt sted å være. Barn med utviklingshemning opplever sjeldnere vennskap enn andre barn (Guralnick, 2001, Vedeler, 1999). Gjennom arbeid med tilrettelegging vil disse barna i større grad ha mulighet til å oppleve vennskap enn det de gjør i dag (Brown, Odom, McConnell & Rathel, 2008).

Vennskap er et tema mange er opptatt av. I mediene ser vi jevnlig oppslag om venner eller vennskap. ”Fantasivenner gir sosiale barn” (Høye, 2011) og ”Derfor er de ikke venner lenger” (Thorenfeldt, 2011) er to eksempler på slike oppslag fra Dagbladets nettside denne vinteren. På Facebook kan alle som er venner med deg se hvor mange andre venner du har. Også på tv blir vennskap trukket frem, i realityserier og i andre sammenhenger. Blant annet hadde programmet ”Big Bang” med Anne-Kat. Hærland og Dagfinn Lyngbø et program med tittelen ”Familie og venner” fredag 28.01.11. Midt i gullrekka, i beste sendetid på en fredag, er altså

vennskap et av temaene som blir diskutert. Fordi vennskap får mye oppmerksomhet er det antageligvis ekstra vanskelig å ikke ha venner. I denne oppgaven skal vi blant annet se at det å ha venner eller ikke ha venner holder seg ganske stabilt gjennom barndommen. Vi skal også se at tilrettelegging i barnehagen er en faktor som kan hjelpe barn til å oppleve vennskap. Om man først opplever vennskap i barnehagen er det stor mulighet for at man vil oppleve vennskap også senere i livet. Denne oppgaven vil si en del om hva vennskap er. Oppgaven handler om barn med utviklingshemning, og det vil også bli sagt en del om hva diagnosen utviklingshemning innebærer.

Dette er en empirisk oppgave. I en empirisk oppgave blir materialet samlet ute i feltet før det blir analysert. Deretter kan materialet gi grunnlag for teoriutvikling (Befring, 2007). Dette er gjort i denne oppgaven. Et av målene har vært å beskrive hva som skjer i barnehagene. Opplever barn med utviklingshemning vennskap? Deretter har jeg ønsket å finne ut hvordan det kan legges til rette for at dette skal skje.

I denne oppgaven er det benyttet et kvalitativt design, med intervju som metode. Seks førskolelærere er intervjuet om temaet ”Barn med utviklingshemning og vennskap i barnehagen”. Informantenes svar gir et bilde av engasjerte og dyktige pedagoger som jobber for at barna skal oppleve gode dager i barnehagen.

Målgruppen for denne oppgaven vil være pedagoger, i hovedsak førskolelærere. Forhåpentligvis vil denne oppgaven kunne fungere som et teoretisk bidrag, samtidig som den gir noen praktiske tips for hvordan man kan legge til rette slik at barn med utviklingshemning kan oppleve vennskap i barnehagen.

## **1.1 Begrunnelser for valg av tema**

Det er flere grunner til at jeg har valgt dette temaet. Jeg er utdannet førskolelærer og er genuint opptatt av vennskap, lek, og det fellesskapet og samspillet som kan oppstå i barnehagen. Fra barnehagefeltet har jeg erfaring både som assistent og to år som pedagogisk leder. Jeg vil si at jeg kjenner barnehagehverdagen og rytmen ganske godt. Vennskap er et tema som går igjen i barnehagehverdagen og som det snakkes mye om. Personalet, foreldre og barna selv er opptatt av vennskap. ”Han er vennen min. Har barnet mitt venner? Hvem leker hun med? Tror du de kan bli venner?” Dette er utsagn og spørsmål som går igjen. Noen barn har derimot vanskeligere for å få venner enn andre barn og min hypotese er at barn med

utviklingshemning dessverre skiller seg ut i negativ retning her. Mørland (2002) skriver om hvordan barnehagens vektlegging av lek, hverdagsaktiviteter og samhandling gir rom for å knytte gode vennskap. Dette sier noe om at barnehagene kan og skal spille en viktig rolle i små barns mulighet til å oppleve vennskap. Men hva gjøres for at dette skal skje?

Jeg har også arbeidet med voksne og barn med utviklingshemning. Dette har vært med på å skape min interesse for å hjelpe personer i denne gruppen til å få et best mulig liv. Gjennom masterstudiet har jeg fått nye perspektiver og ny kunnskap. Allikevel opplever jeg at det ikke legges så stor vekt på barn i barnehagealder i dette studiet. Mye av undervisningen tar for seg skole, opplæring i skole, dagtilbud, familie og tilrettelegging. Hva foregår i barnehagene? Får barna det tilbudet de har krav på? Er det i det hele tatt noen som jobber for at barn med utviklingshemning skal oppleve vennskap? Mennesker med utviklingshemning opplever en økende grad av ensomhet gjennom livet (Sætersdal, 1998). Kan vennskap i barnehagealder være med på å forhindre dette?

## 1.2 Problemstilling

Med utgangspunkt i dette har jeg valgt følgende problemstillinger:

**På hvilken måte legges det til rette for at barn med utviklingshemning skal oppleve vennskap i barnehagen?**

**Hvordan kan vennskap hos barn med utviklingshemning komme til syne i barnehagen?**

Disse problemstillingene er valgt fordi jeg ønsker å beskrive hva som faktisk skjer i barnehagene. I denne oppgaven vil det bli lagt størst vekt på den første problemstillingen. For å svare på problemstillingene er det spesielt tre emner som peker seg ut. Det er vennskap, barn med utviklingshemning, og tilrettelegging. Begge problemstillingene vil i tillegg bli belyst gjennom eksempler.

### 1.2.1 Avgrensning

For å svare på problemstillingen er det viktig å vite noe om hva en barnehage er og hvordan den fungerer. Barnehagen blir rammen for denne oppgaven. Kunnskap om diagnosen utviklingshemning er nødvendig for å svare på problemstillingen. En må også vite noe om hva vennskap er. For å oppnå vennskap vil enkelte sosiale ferdigheter kreves, dermed er det

nødvendig å si noe om sosial utvikling. Hva tilrettelegging handler om og hvordan dette foregår i barnehagen blir også belyst.

I en masteroppgave er det mange valg som må tas. Lek er et tema som bevisst er valgt bort, selv om lek og vennskap henger tett sammen for barn i barnehagealder. Lek er beskrevet og omtalt i mye større grad enn vennskap i litteraturen. Lek er en aktivitet, mens vennskap er så veldig mye mer enn det. Jeg ønsket å utforske et område det ikke er forsket så mye på. Lek er i tillegg et område pedagoger som regel har mye kunnskap om. Med denne oppgaven ønsker jeg å trekke frem teori som ikke er kjent for pedagogene i like stor grad.

Barns utvikling er relevant for deres mulighet til å inngå i vennskap. Allikevel har jeg valgt bort den generelle utviklingen og i stedet kun fokusert på barns sosiale utvikling. Dette har jeg gjort fordi det er den delen av utviklingen som er mest avgjørende for om barn klarer å inngå i vennsksapsrelasjoner. Det er forsket og skrevet svært mye om barns utvikling. Dermed vil noe av det jeg har trukket frem bli ganske overflatisk beskrevet. Forskjellige teorier om utvikling, som Piaget og Vygotsky blir kun kort forklart.

## **1.3 Oppgavens oppbygning**

Kapittel 1 sier noe om bakgrunn for valg av tema og begrunnelser for dette. Problemstillingen blir presentert i dette kapitlet.

I kapittel 2 presenteres en teoretisk og empirisk ramme for undersøkelsen. Kapitlet er delt opp i fire underkapitler; barnehagens oppbygning og organisering, utviklingshemning, barns sosiale utvikling og vennskap. I kapittel 2.1 blir lovverket, tilrettelegging og organisering av barnehagen presentert. Kapittel 2.2 tar for seg utviklingshemning. Begrepsbruk, definisjoner, barns funksjonsnivå og sosiale fungering er områdene som blir utdypet. I kapittel 2.3 beskrives trekk ved barns sosiale utvikling. Forståelsen av andre, utvikling av sosiale ferdigheter og sosial kompetanse vektlegges. Deretter blir sosial utvikling hos barn med utviklingshemning trukket frem. Kapittel 2.4 presenterer vennskap; tidligere forskning på vennskap, hva vennskap er og hvorfor vennskap er viktig. Tilslutt ser vi på barn med utviklingshemning og vennskap.

I kapittel 3 blir det beskrevet hvorfor kvalitativt intervju er valgt som metode. Utvalgsriterier og fremgangsmåte ved intervjuet blir presentert her. I dette kapitlet blir også analysen

beskrevet og forskjellige etiske dilemmaer blir tatt opp. I tillegg blir oppgavens vitenskapsteoretiske perspektiv og validitet drøftet her.

I kapittel 4 presenteres funnene. Funnene er delt inn i fire underkategorier og disse presenteres hver for seg. De fire kategoriene er; vennskap, barn med utviklingshemning, barn med utviklingshemning og vennskap, og tilrettelegging.

I kapittel 5 blir funnene drøftet i lys av teori og tidligere forskning. Tilslutt i dette kapitlet blir det trukket noen konklusjoner, og det blir foretatt en oppsummering.

## 2 Teoretisk og empirisk bakgrunn

Barn med en utviklingshemning er først og fremst barn. De er også barn som har en diagnose, og dette kan oppleves både positivt og negativt. Ved å diagnostisere barn vil vi lettere kunne gi riktig forklaring på barnets problemer, og dermed også gi barnet optimal oppfølging. Gjennom diagnostisering kan barnets behov, muligheter og rettigheter synliggjøres (Bakken & Eknes, 2008, Grøsvik, 2008). Andre lurer på om vi trenger slike merkelapper på barn. Disse merkelappene brukes til å kategorisere barn og sette dem i bås, det kan bli ”vi” og ”dem”. Dette er faglige og etiske utfordringer barnehagepersonalet møter i arbeidet med barn med en utviklingshemning (Drew & Hardman, 2001, Mørland, 2008). På den andre siden vil et samfunn ikke kunne fungere uten noe diagnostisk terminologi og klassifisering (Drew & Hardman, 2007). Uansett diagnostisering må en aldri glemme at et hvert barn er mye mer enn sine diagnoser (Bakken & Eknes, 2008).

Deler av den norske litteraturen benytter begrepet funksjonshemning som et overordnet begrep (Mørland, 2002, Mørland, 2008, Tøssebro & Lundeby, 2002, Tøssebro, 2009). Mennesker med utviklingshemning er en av gruppene som kommer inn under denne kategorien. Ofte benyttes det som kalles den sosiale modellen eller en relasjonell-modell om synet på funksjonshemning (Tøssebro & Lundeby, 2002, Tøssebro, 2009). Med dette menes det at man ser på samfunnets tilpasning og tilrettelegging for mennesker med funksjonshemning, i stedet for å ha fokus på hvordan personen med en funksjonshemning ikke strekker til. Det å ha en funksjonshemning innebærer at det er et gap mellom barnets individuelle forutsetninger og omgivelsenes forventninger (Mørland, 2008). Mørland (2008) velger derfor å bruke begrepet barn med nedsatt funksjonsevne, fordi dette viser til en mer individuell forståelse av barnet. Også St.meld. nr. 41 (Kunnskapsdepartementet, 2009) benytter begrepet barn med nedsatt funksjonshemning.

Mørland (2008) skriver at barn med nedsatt funksjonsevne kan oppleve at tiltak som blir satt i gang er så spesielle at de fører til sosial isolasjon. ”Å være utenfor leken i lange perioder kan få store konsekvenser for barns personlighetsutvikling, vennskap, språk og læring.” (Mørland, 2008, s.43). Dette viser blant annet hvor viktig det er at personalet legger til rette for at barna skal oppleve fellesskapets gleder. Mørland (2008) trekker også frem at spesialpedagogikken og dens fokus på det unike ved hvert enkelt barn er solid forankret i barnehagens pedagogiske tradisjon.



Barnehagen er rammen rundt denne oppgaven, og derfor vil det først bli presentert noen sentrale retningslinjer for barnehagens virksomhet. Av mennesker med funksjonshemning utgjør mennesker med utviklingshemning den største gruppen (Rognhaug og Gommæs, 2008). I denne oppgaven er det barn med utviklingshemning som er i fokus, og det er det neste temaet som vil bli presentert. Deretter vil det kort bli gjort rede for teori om barns sosiale utvikling, da dette er viktig å vite noe om for å kunne si noe om barns vennskap. Så vil det bli presentert teori om hva vennskap er, og tidligere forskning som er gjort på dette feltet. Under dette kapitlet vil det også bli redegjort for teori om barn med utviklingshemning og vennskap.

## **2.1 Barnehagens oppbygning og organisering**

I denne oppgaven skal vi se på om barn med utviklingshemning opplever vennskap i barnehagen. Vi skal se på hvordan vennskap kan komme til syne og hvordan det legges til rette for at barna skal oppleve vennskap. Som nevnt i innledningen gikk 88,5 % av alle norske barn mellom 1 og 5 år i barnehage ved utgangen av 2009 (SSB, 2010). Nøyaktig hvor mange som har en utviklingshemning er det vanskelig å finne tall på, men 5,5% av barna i barnehagene har fått prioritet ved opptak på grunn av nedsatt funksjonsevne. Mange barn oppholder seg i barnehagen store deler av den våkne tiden av døgnet. Det er her de opplever, leker, lærer og treffer andre barn (Martinsen & Nærland, 2009). Dermed blir barnehagen den arenaen det er mest naturlig for barn å oppleve vennskap. I dette kapitlet skal vi først se litt på gjeldende lovverk. Deretter vil barnehagens organisering bli presentert.

### **2.1.1 Lovverk**

En barnehage er en pedagogisk institusjon som er styrt av Lov om barnehager (barnehageloven) av 2005. Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver (Rammeplanen) (2006), er en forskrift til loven. Rammeplanen er det verktøyet barnehageansatte benytter seg av i sin daglige planlegging av virksomheten. I barnehageloven §1 står det at barnehagen skal være et trygt sted for vennskap og fellesskap. Rammeplanen (2006), utdyper viktigheten av vennskap i barnehagen. Det står blant annet: ”Å få delta i lek og få venner er grunnlaget for barns trivsel og meningsskaping i barnehagen.” og ”Vennskap og tilrettelegging for gode relasjoner i barnehagen er en forutsetning for god læring og opplevelse av glede og mestring.” (Rammeplanen, 2006, s. 27). Barnehagen er en viktig arena for etablering av vennskap fordi barn her får tidlige erfaringer med jevnaldrende (Rammeplanen, 2006).

Barnehageloven §2 beskriver barnehagens innhold. Først og fremst skal barnehagen være en pedagogisk virksomhet. Den skal blant annet ta hensyn til barnas funksjonsnivå, sosiale, etniske og kulturelle bakgrunn. Barnehagen skal bidra til at alle barn får oppleve mestring og glede i et sosialt fellesskap. Utfordringer skal gis med utgangspunkt i barnas interesser, kunnskaper og ferdigheter.

Som nevnt i innledningen har barn med nedsatt funksjonsevne rett til prioritet ved opptak i barnehage. Det er kommunens ansvar å sørge for at dette overholdes (barnehageloven, § 13). Barns rett til spesialpedagogisk hjelp er hjemlet i Opplæringsloven av 1998 §5-7. Barn som har særlig behov for spesialpedagogisk hjelp før opplæringspliktig alder har rett til å få det, uavhengig av diagnose. Hjelpen kan gis i barnehagen (eller et annet sted, for eksempel i hjemmet) av pedagogisk-psykologisk tjeneste eller av en annen sakkyndig instans. Tilbudet skal utformes i samarbeid med barnet og barnets foresatte. Det skal utformes en halvårsrapport med oversikt over hvilket tilbud barnet har fått og hvordan barnets utvikling er. Dette lovverket kan imidlertid være på vei til å bli noe endret. I Stortingsmelding nr. 18 *Læring og fellesskap* er §5-7 foreslått flyttet fra Opplæringsloven til barnehageloven slik at barnets rettigheter vil kunne ses mer samlet, og halvårsrapporter foreslås erstattet med en skriftlig vurdering minst en gang i året (Kunnskapsdepartementet, 2011).

Kunnskapsdepartementet har gitt ut temahefter som en støtte for barnehagepersonalet, et av disse heftene er; *Om barn med nedsatt funksjonsevne i barnehagen* (Mørland, 2008). Dette temaheftet tar opp mange emner som; synet på barn med utviklingshemning, hvordan de voksnes holdninger påvirker hvordan de møter barna, nødvendigheten av å bli kjent med barnet bak diagnosen, og en del om tiltak og tilrettelegging. Det er pedagogenes ansvar å legge til rette for gode opplevelser i barnehagen, og dette vil det bli sett nærmere på i neste kapittel.

### **2.1.2 Tilrettelegging i barnehagen.**

Rammeplanen (2006) understreker at barnehagen skal støtte og ta hensyn til hvert enkelt barn, samtidig som fellesskapet skal ivaretas. Videre står det at barnet skal få utfordringer tilpasset sin alder og sitt funksjonsnivå. Dette handler om å legge til rette i hverdagen slik at barnet får et best mulig oppvekstmiljø.

Barnehagen har også et ansvar for å formidle grunnleggende verdier som retten til å være forskjellig, respekt for menneskeverd, fellesskap og omsorg. Samtidig skal barn oppleve å få støtte ut fra sine individuelle og kulturelle forutsetninger (Rammeplanen, 2006). Dette er krevende oppgaver som personalet i barnehagene må ta på alvor. Dette kan blant annet gjøres gjennom å belyse både det som er felles og det som er forskjellig i barnegruppa. På denne måten kan barna oppleve en forståelse, nysgjerrighet og innsikt i hverandres likheter og ulikheter (Rammeplanen, 2006). For at barn med utviklingshemning skal oppleve dette på lik linje med andre barn, må pedagogene være bevisst i sitt arbeid med å legge til rette. Tilrettelegging i barnehagen er pedagogenes ansvar. Spesialpedagoger, støttepedagoger og støtteassistenter kan være brobyggere mellom barnet og barnegruppa. De kan også bidra til å gi barnet et statusløft (Mørland, 2008).

Barnehagen skal tilby et rikt, stimulerende, utfordrende og variert læringsmiljø (Rammeplanen, 2006). For at barn med utviklingshemning skal oppleve dette kan man blant annet benytte seg av smågrupper, altså å dele hele barnegruppa inn i mindre grupper. Gjennom å benytte smågrupper er det lettere for pedagogen å tilpasse aktiviteten og legge den til rette for gruppa og for det enkelte barnet. I tillegg gir smågrupper større rom for direkte veiledning i for eksempel lek (Mørland, 2008). En annen måte pedagogene kan legge til rette på er å skape tid og rom for lek. På den måten kan man skape en ramme for felles aktivitet og interaksjon, og slik hjelpe barna til å bygge relasjoner (Broström, 2000).

Det er som nevnt personalets ansvar at barna opplever seg selv som en betydningsfull del av fellesskapet. Personalets holdninger og måte å møte barna på vil virke inn her. Personalet må formidle respekt, tillit og aksept, slik at barna opplever å bli sett og møtt (Rammeplanen, 2006). Voksne er forbilder og må også oppføre seg som det. Både fysisk og verbalt vil voksne være modeller for barna (Broström, 2000). Universell utforming og spesialtilpassede leker kan også gi barn med utviklingshemning større mulighet til deltakelse. En må forsøke å unngå løsninger som kan føre til segregering (Mørland, 2008), og heller ha fokus på fleksible løsninger. Hvilke løsninger som passer best vil avhenge av barn, personalet og organisering av barnehagen. Hvordan barnehagen er organisert vil påvirke mye av dagen.

### **2.1.3 Organisering av en barnehage**

I følge barnehageloven skal pedagogiske ledere ha utdanning som førskolelærere eller tilsvarende (barnehageloven §18). Forskriften om pedagogisk bemanning (2005) fastslår at

det skal være minimum en pedagogisk leder per 14-18 barn når barna er over 3 år og en pedagogisk leder pr. 7-9 barn når barna er under 3 år. I tillegg har det i Oslo kommune vært en grunnbemanningsavtale. Denne avtalen ble ensidig sagt opp av kommunen i 1991, men Utdanningsforbundet mener at den fremdeles er gjeldende. Avtalen tilsier at det skal være tre voksne per 18 barn over 3 år (Utdanningsforbundet, 2010). I dagens barnehager er det mye som er likt og noe som er ulikt. De fleste barnehager har en jevn dagsrytme som stort sett gjentas fra dag til dag, og uke til uke. Dagen er ofte delt opp i ”bolker” med lek, fast/tilrettelagt aktivitet, samling, spising og eventuelt soving. En vanlig dag ser ofte slik ut: frokost, frilek, aktivitet, samling, formiddagsmat, soving/frilek, ettermiddagsmat, frilek. Frilek er et begrep som benyttes i barnehagene, med dette menes det som regel at barna får lov til å leke med hvem de vil og med hva de vil (innenfor de rammene som er lagt). Frilek kan foregå inne eller ute. Barnehagen kan være med på å gi barna opplevelser av felleskap i lek, i frie og tilrettelagte aktiviteter og i hverdagslige gjøremål (Mørland, 2008).

En av de største forskjellene mellom barnehager i dag er mellom basebarnehager og tradisjonelle avdelingsbarnehager. Basebarnehager har ofte større grupper (både voksne og barn) og store åpne rom, i tillegg har de ofte fellesrom. Avdelingsbarnehager har regel et rom per avdeling, og hver avdeling er en egen enhet. Det finnes også en del varianter som er en kombinasjon eller mellomting av disse. Denne oppgaven skal ikke ta for seg fordelene og ulempene med de forskjellige, kun påpeke at dette vil påvirke måten å organisere barnehagedagen. Gruppestørrelsen vil variere med organiseringsform og det vil også påvirke hvordan rommene i barnehagen er organisert og delt inn. Organiseringen av barnehagen vil påvirke hvilke muligheter personalet har for å legge til rette for vennskap.

I denne oppgaven blir betegnelsen *styrer* valgt om den øverste lederen av den daglige driften i barnehagen. Tradisjonelt har hver enkelt barnehage hatt en styrer som har ledet den daglige driften. Styreren skal i følge barnehageloven §17 ha utdanning som førskolelærer eller tilsvarende. I dag fins det mange forskjellige barnehagemodeller og dagens ledere har fått nye roller. Mange har også endret organiseringen, og bruker navn som enhetsleder, fagleder og daglig leder i stedet for styrer. For enkelthetsskyld vil alle disse gå under betegnelsen styrer i denne oppgaven.

Barn med nedsatt funksjonsevne har som tidligere beskrevet prioritet ved opptak i barnehage. Av disse barna er det en stor gruppe barn med utviklingshemning.

## 2.2 Utviklingshemning

Hva sier ordet utviklingshemning oss? Om man snur ordet får man hemning i utviklingen, en forsinket eller annerledes utvikling. Mellom 1% og 3 % av befolkningen har en utviklingshemning. Forekomsttallene varierer blant annet fordi målemetoder endres og fordi grensene for hvem som kommer inn under gruppen endrer seg (Grøsvik, 2008). Hvem som kommer inn under gruppen varierer også med alder, men gruppen er størst i skolealder. Dette er fordi enkelte ferdigheter kun kreves i skolen (Drew & Hardman, 2007). I St.meld. nr. 41 (Kunnskapsdepartementet, 2009) står det at det i 2008 var ca. 1,7 % av alle barn som går i barnehage som mottok spesialpedagogisk hjelp etter §5.7 i Opplæringsloven. Med andre ord, det var 4338 barn som mottok spesialpedagogisk hjelp i barnehagen i 2008. I 1. klasse var tallet steget fra 1,7% til 3,8%. Gruppen som mottar spesialpedagogisk hjelp er ikke bare barn med utviklingshemning. Men en stor andel av denne gruppen har en utviklingshemning (Kunnskapsdepartementet, 2009). Vi ser derfor at denne gruppen utgjør et stort antall barn, og det er viktig å passe på at de får det tilbudet de har behov for.

### 2.2.1 Begrepsbruk

I tidligere tider har mennesker med utviklingshemning blitt kalt alt fra "tulling" til "monster" (Sætersdal, 1998). I England brukes betegnelsen "learning disabilities", mens i USA har betegnelsen "mental retardation" vært mest brukt. Nå er imidlertid amerikanerne på vei til å gå over til å bruke betegnelsen "intellectual disability" (Grøsvik, 2008). Betegnelsen psykisk utviklingshemning er den betegnelsen mange har brukt i Norge. Den betegnelsen brukes fortsatt av blant annet; kommunale tjenester, spesialisthelsetjenesten og habiliteringstjenesten. (Grøsvik, 2008). NAV benytter en kombinasjon av begrepet psykisk utviklingshemning og mennesker med utviklingshemning på sine nettsider (NAV, 2011). Selv om mange fortsatt bruker betegnelsen psykisk utviklingshemmet, velger jeg å forholde meg til og benytte betegnelsen "mennesker med utviklingshemning" i denne oppgaven. Dette er den betegnelsen interesseorganisasjonene bruker (Grøsvik, 2008), og det indikerer et mer positivt menneskesyn. Termen psykisk utviklingshemning vil kunne oppfattes som stigmatiserende (Rognhaug & Gonnæs, 2008). Det er stor forskjell på å være et menneske *med* en utviklingshemning og det å  *være* psykisk utviklingshemmet. Det å ha en utviklingshemning innebærer ikke å ha en psykisk lidelse, noe psykisk utviklingshemning fort kan mistolkes

som. I litteraturen er begrepene brukt om hverandre, allikevel vil denne oppgaven konsekvent benytte begrepet barn/mennesker med utviklingshemning, så fremt det ikke er direkte sitat.

### **2.2.2 Definisjoner**

Termen mennesker med utviklingshemning brukes til å beskrive en svært uensartet gruppe. Mennesker med utviklingshemning har svært ulikt funksjonsnivå, forskjellig atferd, og det er mange ulike årsaker til vanskene (Drew & Hardman, 2007, Grøsvik, 2008, Rognhaug & Gommæs, 2008). En utviklingshemning kan oppstå i fosterstadiet (genfeil), under fødsel (som følge av medisinske årsaker) eller etter fødsel (blant annet som følge av sosial deprivasjon, som fører til at barnet ikke får utviklet seg optimalt). I Norge er utviklingshemning en fellesbetegnelse for ulike grader av kognitiv svikt. Det er ikke en sykdom, men en tilstand (Rognhaug & Gommæs, 2008). Grensen for hva som regnes som utviklingshemning har endret seg. Det har også målemetodene. Å få diagnosen utviklingshemning innebærer i dag en omfattende prosedyre. Diagnosen skal basere seg på all tilgjengelig informasjon, noe som innebærer at utredningsprosessen helst bør være tverrfaglig (Grøsvik, 2008). Ut fra et rettighetsperspektiv vil det være nyttig å få en diagnose; for bruker, familie og tiltaksapparat (Bakken & Eknes, 2008). Som beskrevet i kapittel 2.1.1 har barnet mulighet til å få tildelt spesialpedagogiske ressurser i barnehagen. Disse deles ut med utgangspunkt i en funksjonsbeskrivelse av barnet, ikke med utgangspunkt i en diagnose (Kunnskapsdepartementet, 2009). Det finnes mange forskjellige definisjoner av utviklingshemning, jeg velger å presentere to som er ganske ulike, ICD-10 sin definisjon og AAIDD sin definisjon.

Verdens helseorganisasjon (WHO) har et diagnosekodeverk som heter International Classification of Diseases (ICD-10), og dette benyttes i Norge. ICD-10 er noe som kalles et medisinsk diagnosekodeverk. Et diagnosekodeverk er et redskap for å utarbeide statistikk og registrering av forekomst av sykdommer (Helsedirektoratet, 2010). ICD-10 bruker betegnelsen "mental retardation", og under kapittel V står diagnosene beskrevet fra F70 – F79. ICD-10 beskriver hvordan en utviklingshemning må oppstå i løpet av utviklingsperioden (før barnet fyller 18 år) og at den kjennetegnes ved en gjennomgripende tilstand som påvirker kognitive ferdigheter, språklige ferdigheter, motorikk og sosiale ferdigheter (WHO, 2006).

I tillegg til ICD-10 har WHO gitt ut et klassifikasjonssystem som beskriver funksjon, ICF. ICF-CY er versjonen for barn og ungdom. Dette klassifikasjonssystemet legger hovedvekten

på den enkeltes funksjonsevner i samspill med omgivelsene. Helsedirektoratet har ansvaret for å implementere ICF i Norge. Målet er at de forskjellige fagområdene skal få et felles dokumentasjonsspråk for å dokumentere og definere helse, funksjon og utvikling hos barn og ungdom (KITH, 2010). ICF-CY er foreløpig lite brukt i Norge, og det vil dermed ikke tillegges noe vekt i denne oppgaven.

En annen definisjon av utviklingshemning er den American Association on Intellectual and Developmental Disabilities (AAIDD) benytter. Jeg velger å ta med denne definisjonen fordi det er den som er mest anvendt internasjonalt (Rognhaug & Gommæs, 2008). AAIDD benytter betegnelsen “intellectual disability”. De beskriver hvordan både kognitiv og adaptiv fungering må være svekket for å få en diagnose. Adaptive ferdigheter er dagliglivets sosiale og praktiske ferdigheter, som blant annet påkledning og det å kunne ta bussen alene. Også AAIDD påpeker at kriteriet svekket fungering må være til stede før barnet fyller 18 år (AAIDD, 2011). Selve definisjonen er ikke så ulik ICD-10 sin definisjon. Hovedforskjellen er at ICD-10 benytter IK som mål, mens AAIDD har personens støttebehov som målestokk. Kjernen i AAIDDs definisjon er at tilbudet må skreddersys, så det er godt tilpasset den enkelte personen. AAIDD vektlegger at nøkkelen til å redusere misforholdet mellom personens evner og muligheter, og samfunnets forventninger, er god planlegging og støtte. Fokus på individuelle behov og et ønske om å bedre livskvaliteten for mennesker med en utviklingshemning ligger til grunn for AAIDDs system (AAIDD, 2011).

ICD-10 klassifiserer som sagt mennesker med utviklingshemning med utgangspunkt i intelligens (IK). De deles inn i 4 undergrupper, lett/mild, F70 (IK 55 – 70), moderat, F71 (IK 35 -54), alvorlig, F72 (20 – 34) og dyp grad av utviklingshemning, F73 (IK under 20) (WHO, 2006). Bruken av standardisert intelligens er omstridt fordi det ikke er noen universell enighet om hva intelligens er og hvordan dette kan måles (Drew & Hardman, 2007). Allikevel har jeg valgt å benytte intelligensbegrepet på samme måte som ICD-10 i denne oppgaven fordi vi følger ICD-10 i Norge. I denne oppgaven vil fokuset ligge på barn med mild eller moderat grad av utviklingshemning, og kjennetegn ved alvorlig eller dyp grad av utviklingshemning vil derfor ikke bli utdypet nærmere. Kjennetegn og funksjonsbeskrivelser hos mennesker med mild eller moderat grad av utviklingshemning vil bli beskrevet nærmere i neste kapittel.

### 2.2.3 Funksjonsnivå og sosial fungering

Norge, og spesielt Oslo, begynner å bli flerkulturelt. I barnehagen vil vi oppleve å møte barn med bakgrunn fra forskjellige land. Da kan det være en fordel å vite at det finnes forskjellige måter å betegne mennesker med utviklingshemning på, og forskjellige måter å stille diagnoser. I tillegg vil det kunne være nyttig å vite at det å få en diagnose ikke alltid innebærer det samme. Kunnskap om diagnoser og diagnostisering gjør blant annet at man innser at mennesker med utviklingshemning er like forskjellige fra hverandre som fra alle andre. I tillegg ser man at det å få en diagnose et sted til en tid, ikke nødvendigvis innebærer at man ville fått den samme diagnosen et annet sted til en annen tid. Det må vi ikke glemme. I resten av denne oppgaven kommer jeg til å forholde meg til ICD-10 sin definisjon, da det er denne som benyttes i Norge (Grøsvik, 2008).

Når det er snakk om mennesker med utviklingshemning kommer ofte begrepet mental alder opp. Mental alder kan sies å være den alderen barnet får på alderstilpassede intelligens tester, kronologisk alder er derimot barnets fysiologiske alder. Et barn med en utviklingshemning vil ha en (langt) lavere mental alder enn kronologisk alder (Drew & Hardman, 2007, Grøsvik, 2008). I denne oppgaven er som sagt fokuset på mennesker med mild eller moderat grad av utviklingshemning. Som voksen vil en person med mild grad av utviklingshemning ha en mental alder mellom 9 og 12 år. En person med moderat grad av utviklingshemning vil ha en mental alder mellom 6 og 9 år (Grøsvik, 2008). Dette er ikke helt uproblematisk. En kan ikke si at en voksen person med mild grad av utviklingshemning er som en 11-åring. Et viktig moment her er personens opplevelser og erfaringer. Selv om personen på mange områder kanskje fungerer som en 11-åring vil alle hans erfaringer, opplevelser og minner være med på å påvirke hvem han er, hvilke tanker han har og hvilke avgjørelser han tar (Drew & Hardman, 2007). Grøsvik (2008) understreker også at vi ikke må bruke begrepet mental alder om barn som er i utvikling. WHO (2006) skriver at mennesker med mild grad av utviklingshemning ofte har lærevansker. Som voksne er det mange av dem som kan ha mulighet for å inngå i gode sosiale forhold, klare en jobb og delta i samfunnet. Mennesker med moderat grad av utviklingshemning har markerte utviklingsmessige forsinkelser i barndommen. De fleste vil kunne lære seg en viss grad av kommunikative og faglige ferdigheter, og en viss grad av uavhengighet i egenomsorgen. Som voksne vil de trenge varierende grad av støtte til å jobbe og bo i samfunnet (WHO, 2006). Dette støttes av Grøsvik (2008) som sier at nesten alle barn med utviklingshemning har forsinket språkutvikling. I tillegg har de vansker med



oppmerksomhetsfunksjon og kortidshukommelse, de har jevnt over færre effektive strategier for hukommelse og effektiv læring, og de har svikt i abstraksjonsevnen. Gunzberg (1973) referert i Rognhaug og Gommæs (2008) påpeker at mennesker med en utviklingshemning spesielt kan ha problemer med følgende sentrale områder; å forstå og anvende språk, å lære på slump, å lære seg sosiale ferdigheter, og å overføre erfaringer fra en situasjon til en annen. Disse områdene er sentrale i samspill med andre mennesker, og det er dermed ikke overraskende at mennesker med utviklingshemning kan ha utfordringer i sosialt samspill.

For å kunne si noe om hva som er annerledes hos barn med utviklingshemning er det viktig å vite noe om hva som er normal utvikling. Fordi temaet i denne oppgaven er vennskap, vil fokuset ligge på barns sosiale utvikling, da det er disse områdene som vil være med på å prege barnets mulighet for å inngå i og oppleve vennskap.

## **2.3 Barns sosiale utvikling**

Dette kapitlet tar for seg barns sosiale utvikling. Sosial utvikling er utvikling av atferd, holdninger og begreper som barn viser i sitt samspill med andre (Schaffer, 1996). I denne oppgaven vil den sosiale utviklingen bli trukket frem, da det er denne utviklingen som er mest relevant for barns mulighet til å inngå i vennsksrelasjoner. Hvordan foregår barns sosiale utvikling, og hvorfor er dette viktig og relevant for barns mulighet til å utvikle vennskap og inngå i vennskap? ”When children fall short on the social competence continuum, they are missing not only the skills to communicate but also skills needed for peer friendship, acceptance and inclusion in social groups.” (Schneider og Goldstein, 2008 s.234). Dette sitatet sier noe om hvorfor sosiale ferdigheter er viktig for barn. Sosiale ferdigheter er viktig for å kommunisere, inngå i vennskap og delta i et fellesskap. Tetzchner (2001) kaller dette for sosialkognitive ferdigheter, og i det inkluderer han sosial kompetanse, evnen til å forstå andre, evnen til innlevelse, selvstendighet og det å klare å knytte seg til andre.

Bowlby (1982) referert i Tetzchner (2001) beskriver hvordan den første tilknytningen gir barnet ”arbeidsmodeller” for hvordan sosiale relasjoner kan forstås. Disse modellene danner grunnlag for barns oppfattelse og forventning til seg selv og andre. Også kvaliteten på senere relasjoner vil kunne preges av tidlig tilknytning. Med tidlig tilknytning henvises det til det første samspillet mellom mor og barn, den første tilknytningen barnet opplever. I følge Tetzchner (2001) kan man anta at det er en sammenheng mellom tidlig tilknytning og de

båndene barn senere knytter til andre mennesker. Gjennom denne tilknytningsrelasjonen lærer barnet om hvordan de må handle i samspill med andre. For å kunne delta i et samspill med jevnaldrende må barnet forstå at andre barn kan ha andre tanker, følelser og opplevelser enn en selv.

### **2.3.1 Forståelse av andre**

”Et grunnleggende krav for forståelse av andre er oppfattelsen av at andre har sitt eget perspektiv på verden og at andre perspektiv kan være forskjellig fra ens eget.” (Martinsen & Nærland, 2009, s. 77). Små barn klarer å skille mellom seg selv og andre, men de har vansker med å forstå at andre kan ha andre motiver, opplevelser, kunnskaper eller sinnstilstander enn dem selv (Tetzchner, 2001). Martinsen og Nærland (2009) skriver at det ikke er noen sammenheng mellom å ta en annens perspektiv og det å oppføre seg sosialt. Men som Tetzchner (2001) påpeker må man ha en forståelse av andres tanker, følelser og holdninger for å inngå i sosiale samspill. Dette er krevende fordi barnet må klare å trekke slutninger utover det som er observerbart. Schaffer (1996) påpeker at det foregår en endring hos barnet fra 3 års alder. Han sier videre at barnet først må lære seg sosiale regler gjennom familien, siden kan dette trekkes videre til andre situasjoner. Det syns som barn gjennomgår en betydelig utvikling i forståelsen av andres sinn i 3 – 5 års-alderen (Tetzchner, 2001).

Hvordan denne utviklingen foregår er omdiskutert. To velkjente teorier er Piagets stadietenkning basert på utviklingspsykologi og Vygotskys sosialkonstruktivistiske syn på utvikling (Tetzchner, 2001). Piagets teorier er fortsatt i bruk, men er delvis meget omdiskuterte. Teoriene er omdiskuterte blant annet fordi det blir hevdet at oppgavene som ble brukt ikke var meningsfulle for barna, og dermed vil barnas svar gi et feil bilde av når de forstår den andres perspektiv. Vygotskys teori om samspillet mellom individer har nok mest støtte i dag. Denne modellen ser sosial interaksjon mellom mennesker som grunnlag for utvikling. Kunnskap skapes med andre ord i samspill med andre (Tetzchner, 2001).

Etter hvert som barnet blir eldre overtar relasjoner til jevnaldrende gradvis mange av de funksjonene relasjonene mellom barn og foreldre har hatt (Tetzchner, 2001). Det som skjer i det sosiale samspillet mellom barn er av stor betydning for barnets videre utvikling.

### **2.3.2 Utvikling av sosiale ferdigheter i samspill med jevnaldrende**

”Paradoksalt nok blir barn ikke kompetente voksne av å være sammen med voksne, men av å leve og utvikle seg sammen med andre barn.” (Frønes, 2006, s.22). På grunn av relativ likhet i utvikling, samtidig som barna har forskjellige perspektiv, vil barns samspill være utrolig lærerike (Martinsen & Nærland, 2009). Sosiale ferdigheter kreves og utvikles blant annet i lek med jevnaldrende. Positive erfaringer med sosiale opplevelser bidrar til at barna inngår i og mestrer nye sosiale aktiviteter. Positive opplevelser fører igjen til utvikling av selvfølelse og selvtillit (Broström, 2000). Om barn ikke opplever dette kommer det inn i en ond sirkel. Barnet mister erfaringer og muligheter, dette gjør barnet mindre kompetent enn de andre barna, noe som igjen fører til at de ikke blir valgt i senere samspillsituasjoner (Schneider & Goldstein, 2008). Barn skaffer seg kommunikasjonsferdigheter og sosial kunnskap i interaksjon med jevnaldrende. Dette er ingen enkel oppgave for barna, fordi de er i en utviklingsprosess hvor de stadig lærer nye ferdigheter. Barnehagen er en ideell setting for å fremme barns utvikling av sosiale ferdigheter (Corsaro, 1985). Rammeplanen (2006) understreker også hvor viktig barnehagen er som arena for sosial utvikling og læring.

Barnas utvikling gjør dem stadig bedre i stand til å inngå i lek og samspill med andre barn. Førskoletiden er en periode hvor barn gjennomgår en utvikling som gjør det lettere for dem å ta andres perspektiv og å sette seg inn i andres situasjon (Martinsen & Nærland, 2009). I samspillsituasjoner mellom barn oppstår det unike muligheter til å utvikle samspillkompetanse og til å praktisere sosiale ferdigheter (Lamer, 1997). Rammeplanen (2006) påpeker at samspill med andre mennesker er avgjørende for barns læring og utvikling.

For barn er forholdet til andre barn mer likeverdig enn forholdet mellom voksne og barn er. Andre barn er i tillegg mer attraktive som lekekamerater fordi de ofte deler interesse, engasjement og glede i lek. Sammen med andre barn lærer barnet improvisasjon og å hankses med misforståelser og uenighet. De fleste barn liker å leke med jevnaldrende. Men i alle grupper er det noen som ikke mestrer dette. Da er det de voksne som har ansvar. Pedagogene må jobbe for å oppnå en vi-følelse og en tilhørighet i gruppa (Kernan, Singer & Swinnen, 2011). Mangel på samspill kan få konsekvenser for barnets selvbylde, lekeferdigheter og kommunikasjonsferdigheter (Vedeler, 1987).

Barn orienterer seg gradvis mer og mer mot andre barn. Samspill med andre stiller store krav til språklig, kognitiv og motorisk utvikling. Det å kunne lese andre barns ikke-verbale

kommunikasjon er også en viktig ferdighet for barnehagebarn (Martinsen & Nærland, 2009). I sosial lek vil barn kunne tilegne seg sosiale ferdigheter på en naturlig måte. Før skolealder dreier sosiale ferdigheter seg for en stor del om lekeferdigheter og lekekompetanse.

Forskjellige typer lek gir mulighet for forskjellige typer læring (Vedeler, 1999). Barn har ofte en veldig konkret forståelse av virkeligheten. Selv om forståelsen gradvis blir mer abstrakt vil dette påvirke hvordan barnet oppfatter lek og samspill (Martinsen & Nærland, 2009). Leken er sentral hos barnehagebarn, den er meget kompleks og lærerik, ikke minst på det kommunikative planet. Kommunikasjon foregår på flere nivåer (Frønes, 2006). I løpet av barnehagealderen skjer det en voldsom språkutvikling hos barn. Selv små barn kan uttrykke mening i sosialt samspill, selv om de ikke er i stand til å bruke ord ennå. Småbarn babler, gradvis vil barnas uttrykk gå over fra babling til meningsbærende talespråk. For at barn skal ha en optimal språkutvikling trenger de blant annet gode språkmodeller (Sjøvik, 2002a). Dette kan oppsummeres med følgende sitat: ”Å bli sosialt inkludert og lykkes i sosial interaksjon, etablere vennskapsbånd og høre til i et sosialt fellesskap med kamerater er avgjørende med tanke på å utvikle en positiv selvoppfatning og selvtillit.” (Vedeler, 1999, s. 105). For å mestre sosialt samspill vil det også være av betydning å utvikle sosial kompetanse.

### **2.3.3 Sosial kompetanse**

Kari Lamer er en norsk pedagog som har forsket mye på sosial kompetanse. Hun omtaler sosial kompetanse som det å mestre samspill med andre (Lamer, 1997). ”Sosial kompetanse omfatter det brede området av oppfatninger, vurderinger og handlinger som setter barn i stand til å lykkes i sine sosiale interaksjoner.” (Lamer, 1997, s.20). Dette vil være sentralt for å kunne inngå i sosialt samspill med andre, derunder også vennskap. Lamer (1997) operasjonaliserer sosial kompetanse ned til fem hovedområder. Empati og rolletaking, prososial atferd, selvkontroll, selvhevdelse, og lek, glede og humor. Sosial kompetanse ses også på som evnen til å tilpasse seg ulike mennesker og ulike situasjoner (Lamer, 1997). I Rammeplanen (2006) beskrives det hvordan barn tilegner seg sosial kompetanse i samspill med andre barn og med voksne. Barn må få mulighet til å gi og ta i mot omsorg for å utvikle sosial kompetanse. I Rammeplanen (2006) omtales sosial kompetanse som det å kunne samhandle positivt med andre i ulike situasjoner. Sosial kompetanse omfatter som sagt mye, og det er av stor betydning at barn lærer dette. Om barnet mangler sosial kompetanse vil andre barn ofte reagere negativt. Barn som er sosialt kompetente kan også hevde og formidle sine ønsker og behov på en god måte, og de klarer å ta hensyn til andre

(Kunnskapsdepartementet, 2009). Den sosiale kompetansen settes på prøve i barnehagen der det hele tiden foregår samspill. Kvaliteten på miljøet i barnehagen vil kunne påvirke barnas utvikling av sosial kompetanse. Sosial kompetanse er ikke noe barn utvikler automatisk. Barn trenger assistanse og veiledning av voksne. Barnet bidrar til sin egen utvikling gjennom sine egne handlinger. Samvær med og positiv interesse fra andre barn trengs for at barnet skal utvikle sosial kompetanse og en positiv identitet (Broström, 2000). Førskolelærere som er varme og støttende er gode modeller for barna (Tetzchner, 2001).

Samtidig ser vi at det ofte er en sammenheng mellom selvbilde og motivasjon. Barn som opplever mestring får motivasjon til nye forsøk og omvendt (Frønes, 2006). Barn med lite sosial kompetanse vil dermed kunne oppleve negative reaksjoner fra andre, noe som kan føre til at de ikke tør å forsøke på nytt. Her har pedagogene et viktig ansvar. Lamer (1997) ser også på sosial kompetanse i et forebyggende og spesialpedagogisk perspektiv. Hun skriver om hvordan tiltak bør settes inn på både individ- og organisasjonsnivå. Personalet må blant annet ha fokus på mestring. Sosial kompetanse må omfatte både de sosiale og de individuelle sidene ved barns utvikling (Lamer, 1997).

Putallaz og Gottmann (1982) referert i Lamer (1997) fant en del kjennetegn ved sosialt kompetente barn. Dette var blant annet; positiv innstilling, evne til å løse konflikter/uenighet, bevissthet om de sosiale reglene i gruppen og evne til å uttrykke fellesskap. De fant også en sammenheng mellom disse trekkene og evnen til å etablere et nært venneforhold. Hva som er forutsetning for og hva som er resultat av sosial kompetanse er derimot usikkert.

Hos barn med utviklingshemning er ofte utviklingen annerledes enn hos andre barn. Dette vil ha følger for den sosiale utviklingen, og det er noe personalet må ta hensyn til i arbeidet med disse barna. I neste kapittel vil jeg gå litt nærmere inn på hva som kjennetegner den sosiale utviklingen hos barn med utviklingshemning.

### **2.3.4 Sosial utvikling hos barn med utviklingshemning**

Barn med utviklingshemning er like forskjellige som andre barn, men ett av kjennetegnene er at de har en forsinket eller annerledes utvikling. Hvordan utviklingen foregår vil selvsagt avhenge av grad av utviklingshemning, av eventuell annen diagnose og av når det oppdages at barnet har en utviklingshemning.

Det virker som om barn med en utviklingshemning forblir avhengige og umodne i sosiale relasjoner i en lengre periode enn andre barn. Grunnen til dette er uklar. En teori går ut på at dette skyldes nevrologiske utviklingsforsinkelser, en annen er at det skyldes mangel på tidlig interaksjon (Drew & Hardman, 2007). Tidlig interaksjon med disse barna vil naturligvis bli annerledes når barnet ikke gir forventet respons. Fører dette til at det blir for lite av den tidlige interaksjonen, og at barnet dermed får for lite stimulering? Dette er omdiskutert. Drew og Hardman (2007) skriver at det er sannsynlig at det er en sammenheng mellom den psykososiale utviklingen til barnet og den kognitive svikten. Også Sjøvik (2002a) påpeker at barn med utviklingshemning generelt har et sent utviklingstempo. De har også ofte en mangelfull evne til oppmerksomhet og konsentrasjon. Hukommelse strever de også med. De kan ha vansker med å lære seg hensiktsmessige strategier for å lære ny kunnskap. Dermed kan barna oppleve vansker med å tilegne seg gode strategier for deltakelse i lek og samspill. Når de i tillegg ofte har vansker med å overføre kunnskap fra en situasjon til en annen, sier det seg selv at sosialt samspill kan by på utfordringer (Sjøvik, 2002b). Allikevel er det slik at ingen barn foretrekker å være alene hele tiden (Martinsen & Nærland, 2009). Selv om barna kan ha vansker med å inngå i et samspill er det ikke slik at de ikke ønsker å inngå i det. Alle barn vil reagere negativt på å bli avvist eller ignorert av andre barn (Martinsen & Nærland, 2009).

Barn med utviklingshemning faller som sagt lettere utenfor leken og samspillet i barnehagen enn andre barn. Dette skjer ofte fordi de ikke mestrer de sosiale reglene for samspill. Hovedproblemet er ofte mangel på sosial kompetanse og vansker med å håndtere dynamikken i situasjonen (Tøssebro & Lundebø, 2002). På grunn av barnets manglende konsentrasjon vil det ofte gå fra en lekekamerat til en annen, eller fra en lek til en annen, og barnet kan dermed bli en mindre attraktiv lekekamerat (Sjøvik, 2002b). Barns lek er meget fleksibel, har ofte høyt tempo og raske skift, dette klarer ikke alltid barna med utviklingshemning å henge med i. Om barnet har en synlig utviklingshemning er ofte de andre barna flinkere til å ta hensyn, enn om barnet har en utviklingshemning som ikke syns. Det er karakteristisk for barn med utviklingshemning at de har en inadekvat kontaktevne i forhold til sin kronologiske alder (Sjøvik, 2002a). I tillegg har det vist seg at barn med utviklingshemning kan avvise andre barn fordi de ikke forstår at det er en invitasjon til lek (Tøssebro & Lundebø, 2002). Barn bruker ofte små tegn som invitasjon til lek. De kan sette seg ved siden av det andre barnet og begynne å kjøre med en lekebil. Om barnet ikke får noe respons fra det andre barnet vil det fort gå sin vei og leke et annet sted. Alt dette kan føre til at barn med utviklingshemning får færre opplevelser med gode samspill enn andre barn. Uansett om det er barnets personlighet

eller manglende ferdigheter som fører at samspillet ikke oppstår, så må en huske på at det er de voksne som har ansvar for å hjelpe barnet til å oppleve gode samspillsituasjoner i barnehagen (Sjøvik, 2002a).

Forsinket språkutvikling er også vanlig hos barn med en utviklingshemning (Drew & Hardman, 2007, WHO, 2006, Sjøvik, 2002a, Sjøvik, 2002b). Drew og Hardman (2007) skriver at det er uklart hva slags sammenheng det er mellom forsinket språkutvikling og en svakere kognitiv fungering. For barn med utviklingshemning skaper dette noen spesielle utfordringer. Teoretikere har vært uenige om hvilke muligheter disse barna har for språkinnlæring, og det har vært uenighet om hvilke metoder som bør benyttes. Det har vist seg at tidlig intervensjon i et naturlig miljø er det som fungerer best (Drew & Hardman, 2007). Sjøvik (2002a, 2002b) derimot skriver at det er en sammenheng mellom språkvansken og graden av utviklingshemning. Den språklige og den kognitive utviklingen vil være på samme nivå, om enn et noe lavere nivå enn hos de fleste jevnaldrende. Språkvanskene hos barn med utviklingshemning kan omfatte alt fra uttale til grammatikk og ordforråd. Det er vanlig at barn med utviklingshemning også har problemer med den sosiale bruken av språket, det å bruke språket hensiktsmessig i sosiale sammenhenger. Det er dette som kalles pragmatiske vansker (Sjøvik, 2002b). I barnehagen vil dette komme til syne som vansker med turtaking, kontakt med andre barn og vansker i samspillsituasjoner. Schneider og Goldstein (2008) utdyper dette gjennom sine beskrivelser av hvordan barn med kommunikasjonsvansker velges bort i lek og samspill. Dette påvirker barnets mulighet for vennskap. Langsiktige konsekvenser for de som ikke klarer å inngå i vennskap er blant annet asosial atferd. Det å trene på sosiale ferdigheter kan virke forebyggende. Schneider og Goldstein (2008) beskriver hvordan man kan bruke jevnaldrende for å trene på disse ferdighetene. Dette bifaller også Sjøvik (2002c) som påpeker hvor viktig det er at barn får delta i samspill med jevnaldrende.

En kan konstatere at det er noe som er annerledes hos barn med utviklingshemning, og en må forsøke å skape så gode utviklingsbetingelser som mulig for hvert enkelt barn. Familien kan trenge hjelp utenfra for å legge til rette for så god mental stimulering som mulig. Det kan være svært vanskelig for en familie å motta slik hjelp, da dette kan true familiens naturlige enhet og integritet (Drew og Hardman, 2007). Spesielt i tilfeller der barnet har så store omsorgsbehov at foreldrene blir tappet for krefter vil hjelpebehovet være stort (Sjøvik, 2002a). For mange familier kan dette oppfattes som et tegn på svakhet eller at de mislykkes, og dette kan naturligvis være vanskelig å akseptere. Allikevel bør en jobbe for å få familien til

å akseptere situasjonen og forsøke å få dem til å ta i mot hjelp om dette er nødvendig. Barnets beste må alltid være i fokus, selv om det i noen tilfeller kan gå utover selvbildet til familien (Drew & Hardman, 2007). I en del tilfelle kan en si at fagkompetanse faktisk trengs for at foreldrene skal klare å komme inn i de samme positive utviklingsprosessene som de ville gjort med andre barn (Lorentzen, 2009).

Mye av litteraturen påpeker at det er usikkert hva som påvirker hva. Er det manglende sosiale ferdigheter som gjør at barnet ikke deltar i samspillet, eller er det mangelen på deltakelse som gjør at barnet ikke får mulighet til å utvikle sosiale ferdigheter? Antageligvis kan dette ses på som en spiral som forsterkes i positiv eller negativ retning, hvor begge deler påvirker hverandre. Ruud (2010) beskriver hvordan barn som mangler sosial erfaring fra barnehage, fordi de har mislyktes med samhandling, ofte blir svært sårbare også senere. Voksne i barnehagen har et stort ansvar for å gripe inn før de mislykkede samhandlingsmønstrene blir for fastlåste og får uheldige konsekvenser for barna. Opplevelsen av vennskap kan gi barna positive samspillerfaringer. I neste kapittel skal vi se på hva vennskap er, og hvorfor vennskap er viktig.

## **2.4 Vennskap**

I litteraturen er det mange definisjoner av vennskap, men få av dem er klare og entydige. Vennskap er et vanskelig begrep. Man vet lite om hvorfor og hvordan de første vennskap oppstår (Borge & Natvig, 2007). Vennskap mellom barn preges ofte av lek. Barn er ikke nødvendigvis venner selv om de leker med hverandre. De kan leke med mange flere enn de barna de oppfatter som venner. I denne oppgaven ønsker jeg å se på vennskap mellom barn i barnehage. Dette kapittelet tar for seg tidligere forskning, forskjellig syn på hva et vennskap innebærer, definisjoner av vennskap og begrunnelser for hvorfor vennskap er viktig. Tilslutt i kapittelet tar jeg for meg barn med utviklingshemning og vennskap.

### **2.4.1 Tidligere forskning**

Det er ikke gjort mye forskning på vennskap mellom småbarn verken i Norge eller internasjonalt (Psykologisk institutt, 2010). To av de mest sentrale arbeidene som er gjort i Norge de siste årene er Anne Greves doktorgradsavhandling (2007) med tittelen ”Vennskap



mellom små barn i barnehagen” og en longitudinell studie som heter ”Det første vennskap”, som ledes av blant andre Anne Inger Helmen Borge.

Avhandlingen til Greve (2007) tar for seg hvordan små barns vennskspsrelasjoner kommer til uttrykk i en barnehage. Utvalget består av toåringar, og dette er meget relevant for denne oppgaven. Selv om flere av de barna det er snakk om i min oppgave har en kronologisk alder på fire til seks år, vil den mentale alderen kunne være nærmere to år. Det er gjort veldig lite forskning på de aller minste, og dermed vil Greves funn være av spesiell interesse for min undersøkelse. Greve (2007) skriver at det for henne ikke er mulig å presentere en klar definisjon av vennskspsbegrepet. Dette begrunner hun blant annet med at en oversikt over kriterier for vennskap vil kunne føre til en innsnevring av begrepet. I tillegg understreker hun at alle vennskspsrelasjoner er unike. Greve (2007) beskriver likevel noen kriterier som må være til stede. Vennskap er en relasjon som varer over tid. Vennskap innebærer en gjensidighet og et ønske om å være sammen. Venner kan ikke byttes ut uten videre. Videre skriver hun at vennskap er noe mer enn bare å være sammen, det er en følelse av et ”vi”. Dette ”vi” etableres gjennom en verden av mening som barna skaper sammen. Vennskap er komplekst og mangesidig. Resultatene tilsier at vennskspsrelasjoner mellom to-treåringar kan forandres over tid og at de er komplekse. Hun mener også å finne tegn på at gjensidighet ikke nødvendigvis må være tilstede hele tiden når et vennskspsforhold allerede er etablert. Et felles ”vi” gjør at vennskap utvikles av barna i samspill med hverandre, og barna skaper dermed mening sammen i det de gjør. Møtene mellom barna, både fysisk og mentalt, blir sentrale.

Prosjektet ”Det første vennskap” har hatt som mål å belyse hvorvidt vennskap er en beskyttelsesfaktor i utviklingen av psykiske lidelser hos unge barn. Prosjektet er longitudinelt og har samlet inn data i perioden 2006 – 2009. Totalt er det gjennomført over 2000 barneintervjuer, og parallelt med intervjuene har lærere og foreldre svart på spørreskjemaer (Psykologisk institutt, 2010). Undersøkelsen har vist at barn velger venner blant jevnaldrende fra 2. leveår. Jenter vurderes til å være mer prososiale enn gutter. Det er indikasjoner på at venner med høy prososial atferd har en sosialiserende effekt. Imidlertid kan for høy grad av prososialitet være uheldig. Funn viser at gutter som har venner som er lite prososiale og som viser mye antisosial atferd, viser økt antisosial atferd etter ett år. Andre funn viser at det å ikke ha venner ikke nødvendigvis er skadelig om barna har godt språk og god oppmerksomhetsevne (Psykologisk institutt, 2010). Basert på studien ”Det første vennskap ”

er det foretatt flere substudier. En av disse er relevant i denne sammenhengen og den vil derfor bli presentert kort her.

Kristiansen og Gravdal skrev i 2008 en hovedoppgave som het ”Sjenanse og vennskap – betydningen av språk, perspektivtaking og prososialitet”. Oppgaven søker å belyse hva som kan forklare den negative sammenhengen mellom sjenanse og vennskap. Det viser seg at sjenerte barn er i risiko for problemer med vennskap grunnet et dårligere språk og mindre prososial atferd enn jevnaldrende barn.

Mye av litteraturen som omhandler barn og vennskap henviser til forskning utført av Corsaro (1985) og Rubin (1982). Denne forskningen begynner å bli gammel, men det at det fortsatt henvises til den kan tyde på at det enten er veldig gode studier, eller at det er gjort lite forskning på dette feltet. Eventuelt en kombinasjon, noe som er sannsynlig, og dermed tydeliggjør at det gjort lite forskning på vennskap mellom barn. Begge disse forskernes tanker vil bli trukket inn i neste kapittel hvor vi skal se mer på hva et vennskap innebærer.

## **2.4.2 Hva er vennskap?**

Hva innebærer et vennskap, hva er en venn og hvordan defineres vennskap? Disse spørsmålene har ingen enkle og entydige svar. I en del av litteraturen finnes det definisjoner på vennskap av typen ”Vennskap er å bli gjensidig valgt av en venn man selv også velger som venn.” (Borge & Natvig, 2007 s.147). Denne definisjonen sier lite. Noe som kan trekkes frem er at det må være gjensidighet for at det skal være et vennskap. Gjensidighet er et viktig stikkord for flere (Broström, 2000, Buysse, Goldman, West & Hollingsworth, 2008, Greve, 2007, Hartup, 1989, Martinsen & Nærland, 2009, Odom, McConnell & Brown, 2008, Tetzchner, 2001). Også Dunn (2004) understreker at gjensidighet må være tilstede for at et forhold mellom to mennesker skal kunne kalles et vennskap. I tillegg må det være et forhold som begge bekrefter og ønsker. Frivillighet er et annet aspekt ved vennskap. Vennskap viser seg på forskjellig måter og innholdet i et vennskap er veldig variert. Det fins ingen standard for hvordan et vennskap skal være (Dunn, 2004). Vennsapsrelasjoner varierer på en rekke måter (Martinsen & Nærland, 2009). Greve (2007) skriver at vennskap har en tilleggsdimensjon som er mer enn samspillet, fellesskapet og interaksjonen. Hun sier at relasjonen må vare over en viss tid for at det skal kunne kalles et vennskap. Felles erfaringer er i følge Greve (2007) med på å bygge vennskap. Hun påpeker at vennskap har en fortid, en nåtid og en fremtidsdimensjon.

Barns vennskap starter ofte med at barna deltar i felles lekeaktivitet. Sagt på en annen måte, det at barn gjør noe sammen er ofte et tegn på vennskap. Uttrykket ”like barn leker best” brukes ofte for å beskrive hvem som blir venner (Dunn, 2004, Martinsen & Nærland, 2009, Tetzchner, 2001). Barn blir ofte venner med andre barn som er lik dem selv i egenskaper, popularitet og eller intellekt (Buysse et al., 2008). Venner blir også mer like etter hvert som tiden går. Det kan være vanskelig å finne ut hvorfor barn velger hverandre som venner. En av forklaringene på dette er likhet, både i interesser og utvikling. En annen påstand er at barn velger hverandre som venner fordi det føles riktig (Dunn, 2004). Vennskap kan med andre ord ses på som en stilltiende tiltrekning mellom to barn (Odom et al., 2008). Allikevel kan en ikke si at vennskap er noe som kommer av seg selv, det er noe barn må oppnå (Frønes, 2006). I følge Tetzchner (2001) utvikles vennskap og sosialt samspill når barn lærer å forholde seg til jevnaldrende.

Vennskap mellom små barn kan være mer omfattende og innholde flere kvaliteter enn fysisk kontakt og felles aktivitet (Broström, 2000). Et annet aspekt ved vennskap er glede og nærhet (Buysse et al., 2008). Glede er viktig, og er noe av det barn ser etter når de ser etter lekekameratpotensiale hos venner (Parker & Gottman, 1989). Venner viser glede ved å være sammen. Vennskapet vokser frem ut fra barnas evne og vilje til å ta hverandres perspektiv, ønske om samvær og deltakelse i felles aktivitet (Broström, 2000). Det fellesskapet som vennskapet fører med seg gir barnet en følelse av tilhørighet og identitet (Parker & Gottmann, 1989, Rubin, 1982). Ønske om tilhørighet og gjensidig vennskap er universell selv om det varierer hvordan det uttrykkes (Kernan et al., 2011). Barn vet at det er et skille mellom venner og andre barn (Hartup, 1989).

Med andre ord kan man si at vennskap i barnehagen er et frivillig, komplekst og gjensidig forhold mellom to jevnaldrende personer, og forholdet varer over en viss tid.

Enkelte trekker kun frem det positive med vennskap (Buysse et al., 2008), andre differensierer dette og understreker at det er like mye konflikter mellom venner og barn som ikke er venner. Hovedskillet mellom venner og barn som ikke er venner handler om hvordan konfliktene løses. Venner er flinkere til å forhandle og til å inngå kompromisser enn andre barn er (Tetzchner, 2001). Venner løser konflikten slik at samspillet (eller leken) kan fortsette (Hartup, 1989). Popularitet og høy status i barnegruppen er ikke det samme som å ha venner. Gjensidigheten i et vennskap er med på å skille vennskap fra popularitet. Popularitet er ikke avgjørende for om barn har venner. Både populære og upopulære barn har venner (Borge &

Natvig, 2007, Buysse et al., 2008, Dunn, 2004, Martinsen & Nærland, 2009, Parker & Gottman, 1989, Schaffer, 1996). Vennskap er viktigere enn popularitet, og er mer avgjørende for barns sosiale sensitivitet og moralske standard.

Forskjellig tid, sted og kultur gir barn ulike muligheter til å oppleve vennskap. Først de senere årene har forskning påvist at barn under 6 år kan oppleve vennskap (Dunn, 2004). Det går et tydelig skille blant forskere som deler vennskap inn i stadier, som blant annet Corsaro (1985) og nyere forskning utført av blant annet Greve (2007). Forskerne er stort sett enige i at vennskap endres med økende alder, intensiteten, lojaliteten og intimiteten er ofte økende. Hovedforskjellen ligger i at Corsaro (1985) gjør en verdivurdering av vennskap, hvor han ser på eldre barns vennskap som mer verdt enn yngre barns. Han ser også på vennskap som et middel for å nå målet som er sosial kunnskap. Corsaro (1985) hevder at små barn befinner seg på det laveste nivået av vennskap, hvor nærhet og øyeblikket er det som er viktig. Men han understreker at intensive og langvarige forhold til jevnaldrende kan gjøre at barn kan tilegne seg abstrakte forestillinger om vennskap allerede i ung alder. Greve (2007) viser i sin forskning at selv små barn kan oppleve sterke vennsapsrelasjoner. Også Dunn (2004) mener å se vennskap hos barn allerede fra 20 måneders alder, dette kommer blant annet til syne gjennom at barna tydelig foretrekker enkelte barn.

Det er noe uenighet blant forskere om når barns vennskap er mest stabile. Enkelte hevder at vennskapene blir mer stabile med økende alder (Buysse et al., 2008, Martinsen & Nærland, 2009), andre hevder at småbarns vennskap er mest stabile (Tetzchner, 2001). En ting er det enighet om, og det er at den største forskjellen når det gjelder stabilitet ikke handler om alder, men om barn har venner eller ikke. Selv om barnet skifter venner er det stor grad av stabilitet i det å ha eller ikke ha venner (Dunn, 2004, Tetzchner 2001). Dette er en av grunnene til at det er viktig at det legges til rette for at barn skal få oppleve vennskap i barnehagen. Det er mange grunner til at det er viktig for barn å oppleve vennskap, og det skal vi se på i neste kapittel.

### **2.4.3 Betydningen av å oppleve vennskap**

Hvorfor er vennskap viktig? Først og fremst fordi venner betyr mye for barn. Vennskap er rett og slett nøkkelen til kvalitet i barns liv (Dunn, 2004). Eller for å si det på en annen måte, vennskap er kilden til den største tilfredsstillelse og til de dypeste frustrasjoner (Rubin, 1982). Som vi ser er vennskap mangesidig og komplekst. Dette kapittelet tar først for seg hvorfor

det er positivt for barn å oppleve vennskap, deretter blir det sett litt på de negative konsekvensene ved å ikke ha venner.

”Venner gir trygghet, er noe man kan måle seg mot, partnere i gjøremål man ikke kan utføre alene, veivisere på ukjente steder, og læresvenner som bekrefter ens egen stadig mer utviklede kompetanse og ekspertise. Noen vennskap ser ut til å være basert mer eller mindre på en av disse funksjonene. ... Selv om vi ikke alltid kan være sikre på den nøyaktige blandingen av ingredienser i et vennskap, er det klart at disse formene for vennskap har enorm betydning for de barna de omfatter.” (Rubin, 1982, s. 64).

For at barn skal oppleve kvalitet i barndommen er vennskap sentralt, noe som uttrykkes tydelig i sitatet over. Vennskap har en egenverdi for barn (Buysse et al., 2008). Gjennom vennskap får barnet gode opplevelser, som igjen gir barnet mulighet til å oppleve glede, spenning og mestring (Dunn, 2004, Rammeplanen, 2006, Schaffer, 1996). Rammeplanen (2006) understreker at å delta i lek og å få venner er grunnlaget for barnas meningsskapning og trivsel i barnehagen. En kan oppsummere dette med å si at vennskap betyr mye for barn. Det er sentralt for at barn skal få en positiv opplevelse av seg selv og ha det bra (Kernan et al., 2011). Gode vennskap fører til at barnet etablerer positive mestringsstrategier (Ruud, 2010).

Det viser seg at selvsikre og trygge barn fortære får venner enn barn som er usikre og utrygge. Eller er det slik at vennskap gjør barn tryggere og mer selvsikre? Den intensiteten og intimiteten som er i vennskap kan skape en kilde til beskyttelse, lojalitet og trøst (Borge & Natvig, 2007). Uten vennskap kan barn oppleve en intens ensomhet, noe som igjen kan føre til tap av selvfølelse. Barn som har venner kan oppleve at dette styrker selvfølelsen (Schaffer, 1996).

Vennskap er et forum for utvikling av sosiale ferdigheter og forståelse av andre, men det er også mye mer (Dunn, 2004, Frønes, 2006). Vennskap gir barn en sosial kapital. Dette fører til at barna får tilgang til fellesskap og de erfaringene det fører med seg. Dette har igjen betydning for barnas sosiale tilpasning og utvikling (Tetzchner, 2001). Dette kan føre til spørsmål av typen: Er det det at barn har venner som gjør dem sosiale og at de trives, eller er det sosiale og utadvendte barn som får venner? Det er vanskelig å si hva som påvirker hva. Kanskje det er en kombinasjon? Det kan også ses på som det Ruud (2010) beskriver som gode og onde sirkler. Barn som opplever vennskap forsterker sin positive utvikling, noe som igjen gjør det lettere for barnet å oppleve nye vennskap, og motsatt. Det er dokumentert at

barnehagen er viktig for å forebygge skjevutvikling hos barn (Borge & Natvig, 2007). Vennskap kan også være med på å danne grunnlaget for et godt fellesskap i barnehagen (Rammeplanen, 2006). Det kan være med på å skape en følelse av gruppetilhørighet (Rubin, 1982). I tillegg gir det å leke med venner en fantastisk mulighet for læring (Dunn, 2004).

Lek og venner har, som nevnt, stor betydning for barnas trivsel i barnehagen. Sosial kompetanse utvikles kontinuerlig gjennom opplevelser og handlinger. Mestring av sosiale ferdigheter krever erfaring med og deltakelse i fellesskapet (Rammeplanen, 2006). Vennskap i barndommen er viktig for å opparbeide et godt selvilde og for å tilegne seg sosial kompetanse (Kunnskapsdepartementet, 2009). Undersøkelsen til Kristiansen og Gravdal (2008) viste en sammenheng mellom sosiale ferdigheter og vennskap. De skriver at språk, evne til perspektivtaking, empati og prososialitet er egenskaper ved barn som kan relateres til vennskap, direkte eller indirekte. Schaffer (1996) har kommet frem til mye av det samme. Han skriver at barn uten venner er senere enn andre barn i ferdigheter, som det å ta andres perspektiv. I tillegg påpeker han at barn som ikke har venner er mindre altruistiske og mindre sosiale enn andre barn. Barna vil ofte også ha svakheter med sosiale ferdigheter, eksempelvis å komme inn i en gruppe, samarbeid i lek og konfliktløsning. Også Schaffer (1996) problematiserer spørsmålet om det er mangel på disse ferdighetene som gjør at barnet ikke får venner eller om det mangel på vennskap som gjør at barnet ikke utvikler disse ferdighetene.

Barns sosiale utvikling og deres generelle forståelse av verden preger også deres syn på vennskap. Et barn som vil bli akseptert av andre barn må også selv akseptere andre. For enkelte barn krever dette en trening i sosiale ferdigheter. Noen barn må lære seg å være mer pågående, andre må lære seg å være mindre pågående (Rubin, 1982). Vedeler (1999) skriver at det er katastrofalt for barn å ikke oppleve vennskap. Dette utdypes også av blant andre Borge og Natvig (2007) som sier noe om hvorfor manglende vennskap kan være så dramatisk for barn. Mangel på vennskap kan skape uro, engstelse og dårlig selvfølelse. Venneløse barn mister den beskyttelse venner gir mot stress og andre negative faktorer. Og i slike tilfeller kan ikke voksne fungere som kompensasjon. Samtidig ser en at de voksne kan hjelpe barnet å lære sosiale ferdigheter og teknikker (Broström, 2000), slik at barnet lettere kan få venner. Gode venner kan også representere en sikker base for trygghet og velvære. Vennskap er med på å beskytte barnet mot ubehag (Borge & Natvig, 2007). Gjennom vennskap lærer barn også kunnskap om oppførsel (Parker & Gottman, 1989). For at barn skal kunne få en fornuftig oppfatning av egen identitet er sosial sammenlikning helt nødvendig. En kan si at vennskap

kan fungere som korrigering (Rubin, 1982). Vennskap skaper også et unikt mikromiljø hvor gjensidige erfaringer belønnes. Barn praktiserer og øver på ferdigheter sammen innad i vennsapsrelasjonen. Også den psykososiale fungeringen styrkes gjennom et vennskap (Borge & Natvig, 2007).

Vennskap er også viktig for barn fordi det kan hjelpe dem til å utvikle et større repertoar av følelser (Dunn, 2004, Martinsen & Nærland, 2009). I tillegg lærer barn å regulere følelser gjennom vennskap (Parker & Gottman, 1989). Den moralske sensitiviteten øker med vennskap. En kan si at barns vennskap er en kilde til moral, da moral oppstår i samspill med andre (Johansson, 2007). Vennskap vil også være en kilde til omsorg, medfølelse og empati (Dunn, 2004, Martinsen & Nærland, 2009). Som Schaffer (1996) trekker frem, vil det å være uten venner kunne føre til at barn kan få følelsesmessige problemer. Eller er det slik at det er de følelsesmessige problemene som gjør at barnet ikke får venner?

Positive vennskap kan beskytte mot negativ sosial utvikling, mens negative vennskap kan føre til et negativt utviklingsforløp. For at et vennskap skal ha positive sosiale konsekvenser må vennskapet ha gode kvaliteter (Tetzchner, 2001). En kan dermed si at vennskap kan ha positive eller negative konsekvenser. Vi kan ikke forvente at alle vennskap har et konstruktivt og vennligsinnet resultat. Et vennskap forbindes med positive virkninger for de fleste, men vennskap er også abstrakt og komplisert (Borge & Natvig, 2007). I mange tilfeller brukes vennskap som argument for å få delta i lek og mangel på vennskap brukes som argument for avvisning (Corsaro, 1985). Et eksempel her kan være ”Du er ikke vennen min, så du får ikke være med”. Mange barn som er utstøtt eller oversett av jevnaldrende vil oppleve dette som traumatisk. Å være uten venner kan føre til lav selvfølelse, ensomhet og mangel på mulighet til å utvikle sosiale ferdigheter. Dette kan føre til negativ atferd som igjen fører til redusert tilgang til andre barn (Arnesen, Ollestad & Tveit, 2005). Men disse barna kan også oppleve vennskap. For barn med atferdsproblemer kan vennskap med andre barn med atferdsproblemer rett og slett være skadelig. Det kan føre til at barna er negative modeller for hverandre, vennskapene kan gi barna trening i å gjøre ugagn, barna kan utsette hverandre for press og problemer, og slike vennskap kan føre til at risikoutsatte barn får tilpasningsproblemer (Borge & Natvig, 2007). Nære vennskap vil dermed kunne være både destruktive og konstruktive (Rubin, 1982).

Som vi har sett får barn mange fordeler ved å oppleve et vennskap. Gode vennskap fører til mestring, positivt selvbilde og styrket sosial utvikling. Ikke alle vennskap er av det gode, og

det vil i noen tilfeller være mer gunstig for barna å ikke delta i disse vennskapene. For voksne blir det dermed viktig å styrke de gode og positive vennskspsrelasjonene som oppstår. I tillegg har vi sett at det er usikkerhet rundt hva som påvirker hva. Er det positiv sosial utvikling som fører til vennskap, eller er det vennskap som fører til en positiv sosial utvikling? Antageligvis er det en kombinasjon og en sirkeleffekt, slik Ruud (2010) beskriver. Men fordi det er usikkerhet rundt dette vil det være viktig å legge til rette for både å styrke barns sosiale ferdigheter og deres mulighet til å oppleve vennskap. Hvordan er dette for barn med utviklingshemning som ofte har en senere sosial utvikling enn andre barn? Opplever disse barna vennskap?

#### **2.4.4 Barn med utviklingshemning og vennskap**

Det er forsket lite på små barn og vennskap. Barn med utviklingshemning og vennskap er det forsket enda mindre på. Funn fra denne forskningen viser at barn med utviklingshemning har vanskeligere for å få venner enn andre barn. Nedenfor blir det presentert noen forklaringer på hvorfor det kan være slik.

Mange barn med utviklingshemning har problemer knyttet til forståelse og sosial fungering. Positive erfaringer i vennskspsrelasjoner kan bidra til at deres sosiale utfordringer blir mindre og lettere å takle. I et vennskap får barnet mulighet til å mestre utfordringer og krav innenfor en oppmuntrende og støttende ramme. Dette er en av de viktigste funksjonene et vennskap har i et utviklingsperspektiv (Martinsen & Nærland, 2009). For barn med utviklingshemning vil det være like viktig som for andre barn å oppleve vennskap. Deltakelse i vennskap øker barnas livskvalitet (Martinsen & Nærland, 2009).

Barn med utviklingshemning kan lett oppleve å bli isolert fra samvær med andre barn. Dette kan skyldes utviklingshemningen og/eller tiltak som er iverksatt rundt barnet, og som fører til isolasjon (Mørland, 2008). Forhold som skyldes utviklingshemningen kan være alt fra sen reaksjonsevne til vansker med å forstå en historie som blir fortalt fordi den er for abstrakt. Barnet er dermed ikke der det andre barnet er i øyeblikket, og det andre barnet kan fort miste interessen. Tiltak som iverksettes for barnet kan for eksempel være enetrening, hvor barnet er fysisk i et annet rom annet rom og øver på ferdigheter. Dette gir barnet mindre tid sammen med de andre barna, noe som igjen fører til færre muligheter til å skape gode relasjoner (Wendelborg & Ytterhus, 2009). Dette vil igjen få konsekvenser for barnets mulighet for vennskap. Færre sosiale samspillerfaringer gir færre muligheter for vennskap. Det er ikke



dermed sagt at barn med utviklingshemning ikke bør ha enetrening. For mange barn vil det være viktig å få tid og ro til å øve på ferdigheter alene med en voksen. Men det bør tenkes gjennom når og hvor slik trening foregår.

For noen barn er forståelsen av den sosiale konteksten vanskelig, dette vil naturlig nok minske muligheten for vennskap. Spesielt i de tilfellene der barnet verken forstår hva andre barn holder på, med eller hensikten med det de andre gjør. Dette er noe barnet trenger å lære eksplisitt for å kunne delta i samspillet med andre barn (Martinsen & Nærland, 2009).

Enetrening kan brukes til å øve på slike ferdigheter. En ser at når barn med utviklingshemning blir eldre er det stadig færre arenaer der de er sammen med jevnaldrende. Dette er blant annet fordi fritidsaktiviteter ofte baserer seg på ferdigheter barn med utviklingshemning ikke har og fordi avstanden i utvikling øker med økende alder (Wendelborg & Ytterhus, 2009). Likhet, både i aktiviteter og mentalt, er som beskrevet tidligere en av forutsetningene for barns vennskap.

Vedeler (1999) sier at barn med funksjonshemninger har spesielt store vansker med å utvikle vennskap. Guralnick (2001) trekker det enda lenger når han sier at barn med mild grad av utviklingshemning sjelden inngår i gjensidige vennskap. Årsakene til dette er sammensatte. I barnehagene er det mye lek. Mange barn med utviklingshemning sliter med forståelsen av reglene i lek og samspill. Dette fører fort til at de blir avvist av andre barn (Wendelborg & Ytterhus, 2009). En annen grunn til at barn med utviklingshemning ofte ikke blir valgt, eller blir valgt i mindre grad i samspillsituasjoner, kan være at de kan utvise aggressiv eller annen uvanlig oppførsel. For de andre barna kan dette være skremmende, og det er lettere å trekke seg unna (Buysse et al., 2008). Uoppmerksomme barn kan også oppføre seg på en måte som gjør at andre barn trekker seg unna. Spesielt gjelder dette barn som viser dårlig oppførsel, manglende interesse eller bruker stygge ord. Dette er ting som fører til at andre barn naturlig mister interesse. Funn i studien "Det første vennskap" viser at vennskap er en beskyttelsesfaktor mot /for atferdsproblemer hos sårbare barn (hyperaktive og uoppmerksomme barn) (Borge & Natvig, 2007). En har også sett at vennskap fører til positiv utvikling hos barn med utviklingshemning, blant annet når det gjelder sosial kompetanse (Odom et al., 2008).

Noen forskere mener at barn med utviklingshemning kun risikerer å få samspillvansker. Denne risikoen oppstår blant annet fordi barn med utviklingshemning har en lavere status i jevnaldergruppen og dermed sjeldnere blir valgt som samspillpartner. Færre

samspillsituasjoner fører til mindre kompetanse som igjen gjør barnet mindre attraktiv. Dette kan forebygges ved at de voksne jobber med samspill og relasjoner mellom barna. Det kan også virke forebyggende å formidle kunnskap om utviklingshemning. Ved at de andre barna lærer om diagnosen vil det bli færre fordommer og større mulighet for at barna blir invitert med i samspill (Brown et al., 2008). Det viser seg at de fleste barn er villige til å tilpasse responsen individuelt når de forstår at det andre barnet sliter med å forstå hva som foregår eller trenger mer tid (Wendelborg & Ytterhus, 2009).

Vi ser at det er minst like viktig for barn med utviklingshemning å oppleve vennskap som det er for andre barn. Det kan derimot være vanskeligere for disse barna å få venner. Ulike vansker knyttet til forståelse og sosial fungering gjør vennskap komplisert. Mange barn med utviklingshemning vil trenge å øve spesifikt på sosiale ferdigheter som andre barn ofte utvikler naturlig. Det arbeidet som gjøres av de voksne i barnehagen vil kunne være av stor betydning for barnets mulighet til å delta i felleskap og samspill, og deretter til å oppleve vennskap.

## 3 Metode

Forskningsdesignet i denne oppgaven er kvalitativt, og metoden som har blitt benyttet er intervju. Dette er den metoden jeg mener er best egnet til å belyse min problemstilling. Ved å bruke kvalitativt intervju kan man få omfattende og nyansert informasjon om hva som faktisk blir gjort i barnehagen. Det kan gi en forståelse for den sosiale virkeligheten folk befinner seg i (Dalen, 2004). På denne måten kan jeg bedre forståelsen av hvordan det blir lagt til rette for vennskap for barn med utviklingshemning. Informantenes opplevelse av situasjonen bringer en egen dimensjon til datamaterialet. Fokus på opplevelsedimensjonen er sentralt i kvalitativ metode (Dalen, 2004).

### 3.1 Utvalg

Det planlagte og foretrukne utvalget mitt skulle bestå av 5-7 informanter. Ønsket var at informantene skulle komme fra forskjellige barnehager. Alle skulle være utdannet førskolelærere og jobbe som pedagogiske ledere i barnehage. Ønsket om førskolelærerutdanning begrunnes med at dette er et krav til pedagogiske ledere som har ansvar for den pedagogiske tilretteleggingen. En viktig forutsetning var at alle informantene skulle jobbe på en avdeling/base hvor det går barn med mild eller moderat grad av utviklingshemning, slik at informantene hadde erfaring med arbeidet med denne barnegruppen. Ideelt sett var ønsket at alle skulle arbeide med barn i 4-5 års alderen. Dette var blant annet begrunnet ut fra en tanke om at det ville være flere barn i denne aldersgruppen. Mange barn med mild eller moderat grad av utviklingshemning får ikke denne diagnosen før i førskolealder (Grøsvik, 2008). Utvalget skulle dermed bestå av det Gall, Gall og Borg (2007) kaller nøkkelinformanter. Informantene er plukket ut fordi de har en spesiell kompetanse.

Alle informantene er fra samme bydel i Oslo. Bydelen har en sammensatt befolkningsgruppe og utpeker seg ikke spesielt i den ene eller andre retningen verken når det kommer til lønn, utdanning eller etnisitet. Alle bydelene i Oslo har et pedagogisk fagsenter, et pedagogisk team eller lignende, som har ansvar for barn som er i førskolealder og som trenger spesialpedagogisk hjelp. Denne enheten har en oversikt over alle barn i bydelen som har fått tildelt spesialpedagogisk hjelp (jf. Opplæringsloven § 5-7). Jeg kontaktet denne enheten i bydelen jeg hadde valgt, og hadde en samtale med lederen. Jeg presenterte prosjektet mitt, og fikk en oversikt over åtte aktuelle barnehager. Av disse åtte var det i første omgang to av

barnehagene det ikke var aktuelt for meg å kontakte. I den første av disse to kjenner jeg den aktuelle pedagogiske lederen. Ved å benytte en bekjent som informant kunne det oppstått en del etiske dilemmaer. I tillegg vil ikke denne personen ha samme mulighet til å si nei til å delta eller til å trekke seg som de andre informantene har, da dette er vanskelig når man kjenner intervjueren. Dette kan ses opp mot det Kvale og Brinkman (2009) skriver om forskerens rolle. Forskeren kan bli oppfattet som en venn, noe som kan føre til at informanten deler mer informasjon enn det hun egentlig ønsket å dele. I den andre barnehagen jeg utelukket har jeg tidligere arbeidet med det barnet som informanten jobber med. Da jeg ikke ønsker å vite noe om barna, ville det vært uetisk av meg å intervjuer en som arbeider med et barn jeg kjenner. Dette ville ført til at jeg kunne koble informantens svar til det aktuelle barnet og få vite taushetsbelagte ting jeg verken ønsket, trengte eller burde vite noe om. Dermed gjenstod det seks barnehager på listen. Jeg søkte Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS (NSD) om tillatelse til å gjennomføre prosjektet (NESH, 2006). Så fort jeg fikk klarsignal (19.01.2011, se vedlegg 1) kontaktet jeg barnehagene. Jeg sendte mail til styrerne og fikk videreformidlet kontakt gjennom dem. I mailen la jeg ved informasjonsskriv om prosjektet (vedlegg 2) og samtykkeskjema til informantene (se vedlegg 3), i tillegg opplyste jeg at jeg kom til å ta kontakt pr. telefon i løpet av et par dager. Alle styrerne var veldig positive til dette, og det var overveldende å få så god respons. Nesten alle ønsket å stille opp, og flere av barnehagene hadde flere pedagogiske ledere som hadde barn med mild eller moderat grad av utviklingshemning på sin avdeling. Jeg endte dermed opp med seks informanter fra fem forskjellige barnehager.

Informant 1 har utdanning som barnepleier, hun har jobbet som pedagogisk leder på dispensasjon de siste 7 årene, og hun har jobbet i barnehage i 29 år. Hun har hatt barn med utviklingshemning og forskjellige typer funksjonshemninger på sin avdeling i alle disse årene. Hun har erfaring fra storbarnsavdeling og småbarnsavdeling, og for øyeblikket arbeider hun på en avdeling med barn fra 3-6 år.

Informant 2 har ingen utdanning ut over videregående skole, hun jobber som pedagogisk leder på dispensasjon, og hun har jobbet i barnehage i 25 år. Hun arbeider på en avdeling med barn fra 3-6 år, og hun har hatt barn med utviklingshemning på sin avdeling i 3-4 år.

Informant 3 er utdannet førskolelærer og hun har jobbet i barnehage i ca. 16 år. Hun arbeider med barn fra 3-6 år. Til sammen har hun en 6-7 års erfaring med å ha barn med utviklingshemning på sin avdeling.

Informant 4 er utdannet førskolelærer. Hun har arbeidet i barnehage i 14-15 år. Hun arbeider på en avdeling hvor barna er mellom 2 og 4 år, 6 barn under 3 år og 6 barn over 3 år. Hun har hatt barn med utviklingshemning på sin avdeling de siste 5 årene.

Informant 5 er utdannet førskolelærer og har PAPS (pedagogisk arbeid på småskoletrinnet) som tilleggsutdanning. Hun har arbeidet mange år i barnehage (litt vanskelig å si nøyaktig ut fra det hun svarte), antagelig et sted mellom 12 og 15 år. Hun jobber på en småbarnsfløy, og i hennes gruppe er det ettåringer. Det er 7 barn i gruppen. Hun har under ett års erfaring med å ha barn med utviklingshemning på sin gruppe.

Informant nummer 6 er utdannet førskolelærer og har arbeidet i barnehage i 16 år. Hun arbeider på en avdeling med barn fra 3-6 år og hun har over 12 års erfaring med å ha barn med utviklingshemning på sin avdeling.

Utvalget jeg endte opp med er ikke veldig langt fra det foretrukne utvalget. To av informantene er fra samme barnehage. Jeg mener at dette er greit fordi det viktigste er at informantene har erfaring fra arbeid med barn med utviklingshemning. I tillegg er to av informantene på dispensasjon (det vil si at de ikke har førskolelærerutdanning eller annen relevant utdanning). Dette var i utgangspunktet ikke ønskelig. Tall fra Aftenposten viser at det i 2007 kun var 72 % av styrerne og de pedagogiske lederne i Oslo som hadde førskolelærerutdanning (Ruud & Moe, 2008). Det tilsier at nesten 30% av de pedagogiske lederne og styrerne i Oslo ikke er utdannet førskolelærere, og dermed jobber på dispensasjon. Det at to av seks informanter er på dispensasjon kan dermed sies å speile barnehagehverdagen i Oslo godt. Et annet ønske jeg hadde i utgangspunktet var at informantene skulle jobbe med barn i 4-5 års alderen. Dette var et krav jeg gikk bort fra ganske fort da det ble viktigere for meg å få nok informanter. Dermed har informantene erfaring med å jobbe med barn på alle alderstrinn i barnehagen. Jeg erfarte også at det var interessant å få innspill fra informantene som omhandlet forskjellige aldersgrupper. Alle informantene er kvinner, dette mener jeg er uproblematisk fordi over 90 % av alle som jobber i barnehage er kvinner (SSB, 2005).

## **3.2 Intervju**

I kvalitativ forskning er det et overordnet mål å utvikle forståelse av fenomener knyttet til den sosiale virkeligheten fenomenet befinner seg i (Dalen, 2004). Intervju er en velegnet metode for å utvikle en slik forståelse. I dette prosjektet er en av målsetningene å utvikle ”tykke

beskrivelser”, og få frem variasjon og dybde i fenomenet. Dette er mulig å oppnå gjennom å benytte et semistrukturert intervju. I slike intervjuer er temaene og hovedspørsmålene forhåndsdefinert, men spørsmålene stilles slik at informantene får mulighet til å fortelle fritt og utdype svarene sine. Semistrukturerte intervjuer er det som blir mest benyttet innen kvalitativ metode (Dalen, 2004). Jeg ønsker å finne ut noe om hva som faktisk blir gjort av tilrettelegging i barnehagene, og et semistrukturert intervju gir meg mulighet til å følge opp svarene informanten gir med nye spørsmål. Det gir både meg som forsker og informantene mulighet for fleksibilitet (Gall et al., 2007). I tillegg vil et intervju kunne gi en genuin og kontekstuell innsikt i hva som blir gjort i barnehagene. Denne måten å forske på gir meg nærhet til og dybde i materialet (Dalen, 2004).

Arbeidet med intervjuguiden startet med at jeg satt opp hvilke temaer/underkategorier som var relevante å stille spørsmål om. Jeg ønsket å vite noe om informantenes kunnskap om og arbeidsmetoder på følgende områder: vennskap, barn med utviklingshemning, barn med utviklingshemning og vennskap, og tilrettelegging. I følge Dalen (2004) bør et intervju starte med generelle spørsmål, før det gradvis blir mer spesifikt. De siste spørsmålene bør igjen handle om noe litt mer generelt. Alle intervjuene startet med å be informanten komme med et eksempel på vennskap. Dette er noe de fleste som jobber i barnehage vil ha massevis av eksempler på, og jeg tenkte at det var en myk start på intervjuet. Intervjuene ble avsluttet med oppsummeringss spørsmål og informantene fikk mulighet til å utdype svarene sine og tilføye ting de ikke hadde fått snakket om. Alle spørsmålene ble laget med tanke på at de skulle være relevante for problemstillingen. (For intervjuguide se vedlegg 4). Intervjuet skulle vare i ca. en time og alle intervjuene ble tatt opp. Jeg har valgt å bruke en diktafon, (Olympus digital voice recorder WS-550M). Fordelene med å benytte en diktafon er blant annet at man som intervjuer kan konsentrere seg fullstendig om intervjuet. I tillegg har man mulighet til å lytte til opptaket så mange ganger man ønsker (Kvale & Brinkmann, 2009). Minnekapasiteten er så stor at alle intervjuene har plass på diktafonen. Allikevel valgte jeg å slette intervjuene så fort lydfilet var lagt inn på datamaskinen og en sikkerhetskopi var tatt. Prøveintervjuet benyttet jeg også til å innarbeide gode rutiner for bruk av diktafonen, slik at jeg var helt trygg på bruken av den da intervjuene startet (Dalen, 2004).

Før jeg startet med intervjuene foretok jeg et prøveintervju. Hun som deltok i prøveintervjuet er en jeg kjenner, men hun har relevant kompetanse og erfaring, derfor så jeg det som nyttig å bruke henne. Prøveintervjuet ga meg mulighet til å oppleve hvordan det var å gjennomføre et

intervju. Jeg fikk anledning til å teste ut bruken av diktafon i en reell situasjon, og det var nyttig. Gall et al. (2007) skriver at et prøveintervju gir intervjueren en erfaring med hvilke spørsmål som fungerer og hvilke som må endres eller slettes. Også Dalen (2004) skriver om nødvendigheten av å redigere intervjuguiden etter et prøveintervju. Jeg fjernet blant annet et spørsmål om barnelitteratur, og et spørsmål som omhandlet forskjellen, eventuelt likheten, mellom begrepene venn, kamerat og lekekamerat. I tillegg endret jeg rekkefølgen på en del av spørsmålene. Etter tips fra prøveinformanten flyttet jeg de generelle spørsmålene om vennskap og tilrettelegging først i intervjuguiden, og samlet alle spørsmålene om barn med utviklingshemning lenger bak. Prøveintervjuet gjorde også at jeg fikk testet meg selv i rollen som intervjuer. Jeg forsøkte å bruke pauser, og erfarte at dette kunne jeg ha benyttet i enda større grad (Dalen, 2004, Gall et al., 2007). En annen erfaring jeg tok med meg til intervjuene var oppfølging av svarene gjennom bruk av tilleggsspørsmål. Spørsmål av typen ”Kan du utdype det litt mer?” fungerte godt.

### **3.2.1 Gjennomføring av intervjuene og min rolle som intervjuer**

Før intervjuene startet tenkte jeg nøye gjennom hvordan jeg skulle fremstå og hva som ville være viktig under intervjuet. Dalen (2004) skriver at det er viktig at spørsmålene stilles slik at informantene opplever trygghet og svarer med egne ord. Dette var noe jeg la stor vekt på i utformingen av intervjuguiden. I tillegg var trygghet noe jeg prøvde å skape i alle intervjusituasjonene, da dette er noe Gall et al. (2007) understreker er meget viktig. Det var god stemning, mye smil og latter under intervjuene. Dette tolker jeg som at informantene var trygge på situasjonen. Kun en av informantene virket synlig nervøs og usikker. I det tilfellet forsikret jeg henne flere ganger at jeg ikke var ute etter fasitsvar, kun hennes erfaringer og tanker.

Under selve intervjuet var jeg meget bevisst på bruken av pauser. Dalen (2004) beskriver pauser som skapende på den måten at informanten får tid til å reflektere litt før hun svarer. Dette opplevde jeg ved flere anledninger. Pausene fungerte som en oppmuntring for å få informantene til å fortsette å snakke. Enkelte ganger tenkte informanten litt for deretter å si ting som; ”det var alt”, ”nå kan du ta neste spørsmål”. Flere ganger trodde jeg informanten var ferdig med å snakke før de egentlig var det. Mine små pauser før neste spørsmål, og kommentarer som ja, ”mmm” med litt pause etter, førte flere ganger til at informantene fortsatte å snakke. Det var lærerikt for meg.

I og med at jeg, i likhet med de fleste av informantene, er utdannet førskolelærer var solidaritetsproblemer et av de etiske dilemmaene jeg så for meg at kunne oppstå. Dette er også beskrevet i Dalen (2004). Jeg har forsøkt å være bevisst på dette i alle intervjuene. Faren for å stille ledende spørsmål vil alltid være tilstede, da jeg kanskje ubevisst ønsker at informantene mine skal fremstå i et best mulig lys. Også i tolkningsfasen har dette vært et viktig punkt for meg. Jeg har arbeidet mye med å være kritisk til informantenes svar og forsøkt å ikke legge mine ”positive overfortolkninger” inn i deres svar (Maxwell, 1992).

Jeg var også bevisst på å ha full kontroll på diktafonen. Jeg ville at det skulle være så naturlig som mulig slik at informantene ble minst mulig stresset av den. Ved at jeg visste godt hvordan jeg skulle bruke diktafonen var den kun et hjelpemiddel, og ikke noe jeg måtte tenke på under selve intervjuet. Ved å benytte en diktafon vil det være lettere å unngå feiltolkninger i ettertid, i tillegg er det meget tidsbesparende under selve intervjuet. I ettertid vil det derimot føre til at det tar lang tid å få transkribert alt, men dette er vel anvendt tid (Gall et al., 2007).

Alt i alt satt jeg igjen med en positiv følelse etter intervjuene. Jeg fikk inntrykk av at informantene også var fornøyde. De ga uttrykk for at de syntes det var et spennende tema de fikk lov til å uttale seg om. Etter intervjuene startet jeg med transkribering og analyse av materialet.

### **3.3 Analyse**

Med utgangspunkt i problemstillingen utkrystalliserte det seg naturlig fire hovedkategorier; vennskap, barn med utviklingshemning, barn med utviklingshemning og vennskap, og tilrettelegging. Dette var temaene jeg ønsket å belyse. Disse fire kategoriene var overordnet da intervjuguiden ble laget, og de samme kategoriene viste seg også å være relevante i analysearbeidet. I dette arbeidet har jeg vært meget bevisst på hva som har vært beskrivelser, og hva som er mine tolkninger av informantenes svar (NESH, 2006).

#### **3.3.1 Bearbeiding av intervjuene**

Underveis i prosjektet har jeg benyttet dataprogrammet QSR NVivo 8 (NVivo). Blant annet Dalen (2004) og Befring (2007) beskriver hvor nyttig det kan være å benytte et dataprogram i analysearbeidet. Nvivo er et program som benyttes for å få oversikt over store mengder kvalitative data. Programmet kan blant annet brukes til transkribering, koding og analyse av



data. Etter at intervjuene var gjennomført la jeg lydfilen inn på Nvivo. Her transkriberte jeg alle intervjuene. Transkribering foretas blant annet fordi dette letter analysearbeidet (Kvale & Brinkmann, 2009). Av hensyn til informantenes anonymitet har jeg valgt å transkribere alt på bokmål. Alt informantene sa er transkribert ordrett, også latter og lignende. Pauser er ikke tatt med i transkriberingen. Programmet har funksjoner som gjør det mulig å legge inn kommentarer, og til å sortere materialet etter temaer. Dette har jeg benyttet meg av. Alle intervjuene er behandlet i dette programmet. Gjennom Nvivo fikk jeg god oversikt over temaene jeg hadde fokus på i intervjuet og materialet ble sortert under hovedkategoriene (noder i Nvivo): *vennskap*, *utviklingshemning*, *tilrettelegging* og *annet viktig*. Disse kategoriene ble min måte å kode materialet. Kvale og Brinkmann (2009) deler koding inn i begrepsstyrt koding og datastyrt koding. Begrepsstyrt koding er det som i hovedsak har blitt benyttet i denne oppgaven, kategoriene har bakgrunn fra teori eller fra problemstillingen. Vennskap, utviklingshemning og tilrettelegging er kategorier som det ble stilt direkte spørsmål om i intervjuene. Målet var å avdekke variasjoner og typiske mønstre i materialet. Den første delen av analysen ble brukt til å finne det allmenne og det spesielle i materialet (Befring, 2007). Underveis i analysen dukket det opp nye undertemaer. Kapitlet: 4.2.2 Å *alminneliggjøre det spesielle*, ble til med utgangspunkt i materialet. Dette kan ses som en Grounded Theory tilnærming (Dalen, 2004).

### 3.3.2 Om presentasjon av funn

Etter å ha arbeidet en god stund med materialet måtte jeg vurdere hvordan jeg ønsket å presentere funnene. Jeg vurderte både å presentere hver enkelt informant for seg, og å presentere temaene slik jeg allerede hadde kategorisert funnene. Jeg fant det siste mest hensiktsmessig. Dermed har jeg valgt å presentere funnene under de fire hovedkategoriene; vennskap, barn med utviklingshemning, barn med utviklingshemning og vennskap, og tilrettelegging. Hver av disse kategoriene er igjen delt opp i underkategorier. På den måten ønsker jeg å vise en samlet oversikt over hvordan materialet belyser de forskjellige temaene.

## 3.4 Vitenskapsteoretiske perspektiver

Denne oppgaven har sin vitenskapsteoretiske forankring i hermeneutikk. Hermeneutikken tar i utgangspunktet for seg tolkning av tekst (Gall et al., 2007). Jeg har transkribert og tolket mitt materiale, og dette arbeid kan ses på som en hermeneutisk analyse. Befring (2007) beskriver

hvordan man må forsøke å fange og fortolke deltakerperspektivet i et videre teoretisk perspektiv, det har jeg forsøkt å gjøre i denne oppgaven. I arbeidet med denne oppgaven har jeg også forsøkt å komme frem til velbegrunnede tolkninger. Med utgangspunkt i det Wormnæs (2005) beskriver har jeg stilt spørsmål til materialet mitt; Hvilken mening uttrykkes her? Hvordan kan disse utsagnene forstås? Deretter har jeg foretatt begrunnede valg som danner utgangspunkt for mine funn. For å kunne gjøre dette har jeg også måtte ta hensyn til tekstkonteksten og situasjonskonteksten (Wormnæs, 2005). Jeg har bevisst valgt å ikke bruke avsnitt og sitater som kan ha en annen mening alene enn det har når man leser hele intervjuet i sammenheng. Hvilken situasjon informantene befant seg i har jeg også forsøkt å ta hensyn til. Ingen av informantene kjente til meg eller hadde fått lese spørsmålene på forhånd. Dette førte i noen få tilfeller til at de synes det var vanskelig å svare på spørsmålene. Ønsket om å svare ”riktig” kan også ha påvirket noen av svarene, og dette har jeg forsøkt å ta hensyn til i min tolkning. Gjennom analysen og arbeidet med materialet har jeg forsøkt å finne et dypere meningsinnhold enn det som umiddelbart oppfattes (Dalen, 2004). Dette kan ses opp mot det som kalles den hermeneutiske sirkel. Deler av materialet er sett opp mot helheten, og helheten er igjen brukket opp i deler. Fortolkning av deler av teksten har hjulpet meg til å bedre se helheten og omvendt (Befring, 2007, Dalen, 2004, Gall et al., 2007).

Jeg har også forsøkt å benytte et avsenderperspektiv i min tolkning (Wormnæs, 2005). Jeg har prøvd å sette meg inn i informantenes sted og forsøkt å forstå hva de mente med utsagnene sine. Hva ønsket informantene å formidle til meg? Med dette som utgangspunkt har jeg tolket materialet. Førforståelse påvirker hvordan materialet blir tolket (Befring, 2007, Dalen, 2004, Wormnæs, 2005). Jeg har både praktisk erfaring fra arbeid i barnehage og teoretisk kunnskap om temaet. Dette danner grunnlag for min førforståelse, og vil påvirke min tolkning av informantenes svar. Særlig viktig blir det at en som forsker ikke foretar noen verdivurdering av informantenes svar (Dalen, 2004). Dette har jeg forsøkt å unngå.

### **3.5 Validitet**

Validitetsbegrepet er ofte blitt diskutert i kvalitativ forskning. Maxwell (1992) hevder at en metode i seg selv ikke kan være gyldig. Validitet må ses i forhold til formålet med undersøkelsen og problemstillingen, med andre ord det fenomenet man undersøker. Kravene til validitet har ofte tatt utgangspunkt i kvantitativ forskning, som Cook og Campbells validitetssystem (Lund, 2002). Maxwell (1992) velger derfor å lage sine egne

validitetskriterier for kvalitativ forskning, dette er deskriptiv validitet, fortolkende validitet, teoretisk validitet, generalisering og evalueringsvaliditet. Disse kriteriene, unntatt det siste, har jeg tatt utgangspunkt i for å vurdere dette prosjektets validitet.

I følge Maxwell (1992) er alle de andre kategoriene avhengig av den *deskriptive* validiteten. Nøyaktighet er det viktigste stikkordet her. Jeg har tatt opp alle intervjuene, og dette er noe som er med på å øke den deskriptive validiteten. Gjennom transkriberingsprosessen har jeg strebet mot å være så nøyaktig som mulig. I de tilfellene der informantene har sagt noe som kan ha flere betydninger har jeg kommentert dette i teksten. For eksempel har jeg flere steder beskrevet hvordan informanten har smilt eller ledd mens hun har sagt noe, noe som gjør at det hun sier mest sannsynlig har den positive tolkningen av ordet og ikke en negativ. Det viktigste her er at transkribering har vært så nøyaktig som mulig. Senere ville dette påvirke hvordan jeg beskriver hva informanten har sagt. Jeg brukte lang tid på transkribering, dette øker også nøyaktigheten (Maxwell, 1992). Ved beskrivelser og sitater jeg har vært usikker på har jeg gått tilbake til lydopptaket og hørt gjennom på nytt. På denne måten har jeg sørget for at sitatene og beskrivelsene er så korrekte som mulig.

*Fortolkende* validitet handler om deltakerperspektivet. Hva legger informanten i det hun sier? Dette er en måte å trekke slutninger fra informantenes svar (Maxwell, 1992). Her vil min bakgrunn som førskolelærer kunne være både en fordel og en ulempe. På mange måter kjenner jeg igjen situasjoner som oppstår i barnehagen. Jeg kan umiddelbart forstå hva informantene mener når de beskriver en situasjon, og jeg kan lett relatere meg til det de forteller. På den annen side kan dette føre til overfortolkning (som jeg har beskrevet tidligere). For å øke den fortolkende validiteten har jeg forsøkt å være veldig bevisst på hva informanten faktisk sier, hva de antageligvis mener, og hva som er mine tanker og følelser.

Den *teoretiske* validitet tar for seg teoriens relevans. Kan man se en sammenheng mellom informantenes svar og teorien? Er det konsensus i miljøet om denne måten å karakterisere et fenomen (Maxwell, 1992)? I denne oppgaven vil jeg si at det langt på vei er enighet i teori og empirisk forskning om hva et vennskap innebærer. Det er enighet om at begrepet er mangesidig og komplisert. Samtidig ser vi at forskere og informanter til tider har litt forskjellige oppfatninger om hva som er mest relevant. Teoretisk validitet ser forbi informantenes beskrivelser av tema og søker etter en dypere mening eller en forklaring av et fenomen (Maxwell, 1992). Dette har jeg forsøkt å gjøre i kapittel 5.

For Maxwell (1992) handler *generalisering* om å se muligheten for at dette eksempelet kanskje kan gjelde også i andre lignende tilfeller. Andenæs (2000) utdyper dette ved å peke på hvordan resultatene av en kvalitativ undersøkelse kan ses på som sannsynliggjorte kunnskapsforslag heller enn absolutte påstander. I kvalitativ forskning generaliserer man ikke for å finne lovmessigheter, men blant annet for å kunne utvikle teoretisk forståelse (Maxwell, 1992), eller fremstille ”tykke beskrivelser” (Dalen, 2004). Et annet formål kan være å si noe om hva som kan være mulig, gitt bestemte betingelser (Schofield, 1990). Overføringsverdi sier noe om funnene vil kunne være dekkende for lignende fenomener andre steder, dette kaller Andenæs (2000) for tilstandsbilder. Kan mine funn for eksempel gjelde for andre bydeler i Oslo? Det må drøftes i hvert enkelt tilfelle.

Viktigst for validiteten er om fremgangsmåten for datainnsamlingen er tilpasset prosjektets formål og prosjektets teoretiske forankring (Andenæs, 2000). Jeg har gjennom denne oppgaven forsøkt å være tydelig på fremgangsmåter og metoder, slik at oppgaven skal være så etterrettelig som mulig. Jeg har også valgt den metoden jeg har ment har vært mest hensiktsmessig for å få svar på min problemstilling. Dermed er det gode muligheter for at funn i min undersøkelse kan overføres til lignende situasjoner eller tilfeller. Andenæs (2000) påpeker at det er den som mottar informasjonen som avgjør hvor anvendelig dette resultatet er for en ny undersøkelse eller situasjon. Tykke beskrivelser gir oss informasjon som er nødvendig for å kunne gjøre en veloverveid vurdering om disse funnene kan overføres til andre situasjoner (Schofield, 1990). Jeg har forsøkt i noen grad å oppnå tykke beskrivelser i dette prosjektet, blant annet ved å trekke inn kontekstuelle forhold.

### **3.6 Etske refleksjoner**

Dette kapitlet tar for seg en del eksplisitte etiske refleksjoner. Etske overveielser har vært en pågående prosess hele tiden i arbeidet med denne oppgaven. Dermed har det mange steder vært på sin plass å drøfte de etiske spørsmålene direkte i teksten. Det som trekkes frem i dette kapitlet er etiske refleksjoner som ikke naturlig har passet inn andre steder.

Gjennom hele arbeidet med denne masteroppgaven har det vært viktig å ha de forskningsetiske retningslinjene til Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH) i bakhodet (NESH, 2006). Et viktig krav i NESH (2006) er kravet til redelighet. I arbeidet med min oppgave har jeg strebet etter å finne

sammenhenger i informantenes svar. Samtidig har jeg vært bevisst på å ikke tillegge dem tanker og synspunkter de ikke har hatt. Informantenes integritet må ligge til grunn, og som forsker må jeg vise varsomhet og respekt for den informasjonen jeg mottar. I tillegg har jeg fulgt opp kravet om informert samtykke fra alle mine informanter (Kvale & Brinkmann, 2009, NESH, 2006). Alle informantene har mottatt informasjon om prosjektet både skriftlig og muntlig.

Av hensyn til informantenes anonymitet har jeg lagt inn alle lydfiler i Nvivo. Prosjektfilen er passordbeskyttet og det er kun jeg som har hatt tilgang til den. Alle informantene er anonymisert og funnene presenteres slik at de ikke skal kunne knyttes opp mot enkeltinformanter.

En annen etisk utfordring som kan dukke opp er fare for stigmatisering (Dalen 2004). Min forskning har omhandlet barn med utviklingshemning og de faller inn under det NESH (2006) kaller for utsatte grupper. Jeg må derfor ta ekstra hensyn til dette i min forskning. Hva om prosjektet hadde vist at barna med utviklingshemning ikke har venner i disse barnehagene? Ville dette føre til mer stigmatisering, eller ville det skaffe økt fokus, som kan igjen kunne bidratt til å hjelpe barna til å få venner? Disse spørsmålene har jeg tenkt nøye gjennom. Jeg håper at jeg gjennom dette arbeidet kan bidra til å sette fokus på gode tiltak som fungerer, slik at andre kan få tips og råd til hvordan de kan legge til rette for at barn med utviklingshemning skal kunne oppleve vennskap.

## 4 Resultater

I dette kapitlet vil jeg presentere funnene tematisk. Funnene er delt inn i følgende kategorier: Vennskap, barn med utviklingshemning, barn med utviklingshemning og vennskap, og hvordan personalet jobber med å legge til rette for vennskap.

Tekst som står i kursiv er direkte sitater fra informantene. De overskriftene som står i kursiv er også sitater. Overskriftene er valgt fordi de illustrerer temaet på en tydelig måte. Under denne presentasjonen blir informantene også omtalt som pedagoger. Ikke alle informantene har en pedagogisk utdanning, men alle er ansatt i en stilling som pedagogisk leder, dermed valgte jeg å gjøre det slik.

Alle informantene har jobbet over 12 år i barnehage. Dette tilsier at de har mye erfaring. Derimot varierer erfaringen fra arbeidet med barn med utviklingshemning, fra en som har under ett års erfaring til en som har 29 års erfaring. I tillegg ser vi at informantene har erfaring med barn i forskjellig aldersgrupper, dette har også betydning for svarene til en viss grad. Først vil jeg si litt om hvordan informantene oppfatter vennskap mellom små barn.

### **4.1 Vennskap; å gi et annet menneske en spesiell plass i livet ditt**

Det som var viktig å finne ut her var blant annet hva informantene legger i ordet vennskap. Hvordan vil de beskrive vennskap i barnehagen? Flere av informantene sa at de syns de så vennskap mellom barn hele tiden. Et eksempel er; *Det er når de står og venter på hverandre om morgenen og tar i mot den som kommer, og har ventet på den og sier at nå skal vi være sammen.*

Eksempelene strekker seg over hele spekteret av aktiviteter i barnehagen fra lek, til måltid, til det å vente på hverandre og til å hjelpe hverandre. Underveis i intervjuene kom informantene stadig med nye eksempler fra hverdagen som omhandlet vennskap. Også det å få være med hverandre hjem blir nevnt som eksempel på at det er vennskap mellom barna.

Noen har en mer omfattende forklaring av hva de legger i vennskap enn andre. En av informantene sier at barna leker sammen, da er de venner. Hun utdyper dette litt med å si at å være inkludert i fellesskapet får henne til å tenke på vennskap. Hun nevner også at noen bryr

seg om deg, det må til for at det skal være et vennskap. Ord som positive opplevelser, fellesskap, felles interesser og glede går igjen. Trygghet er også et ord som går igjen i svarene. Trygghet på vennen din og trygghet på deg selv. I tillegg brukes ord som respekt og aksept. Informantene sier at vennskap er en relasjon, ofte mellom to, men ikke bare det. Et utsagn som rommer mye av det som blir sagt om vennskap er dette; *De gir et annet menneske en plass i livet deres. En litt spesiell plass.* Andre utsagn handler om båndet mellom barna, og om kjemi. Vennskap uttrykkes ofte gjennom venting og det å lengte etter vennen sin. Venner har det gøy sammen, men kan også trøste og støtte hverandre. En av informantene påpeker at barna selv ofte bruker vennebegrepet som uttrykk for å være ekskludert – inkludert; *Du er vennen min, og da får du være sammen meg.*

Vennskap knyttes til personer, ikke til ting. Barnehagens struktur gjør at vennskap mellom jevnaldrende oftere oppstår enn vennskap på tvers av alder. Vennskap trenger ikke nødvendigvis å avhenge av barnas kjønn eller alder, men at de liker noe av det samme. Det påpekes også at det er lettere for barn å få venner i barnehagen fordi relasjonene er så tette; *Jeg tror man kan tenke stort sett, barn i barnehage har venner.* Andre informanter sier derimot at vennskap ikke er noe som kommer av seg selv, men er noe som det må jobbes kontinuerlig med.

Det kommer frem at vennskap ikke alltid er godt. Et vennskap handler også om uvennskap, og det å kunne bli venner igjen. I et vennskap må man tåle å se gode og dårlige sider ved hverandre. Uenighet er ok. Et vennskap tåler det. Følelser er en stor del av det å delta i og oppleve vennskap. Som en av dem sier; *Vennskap handler også om å kjenne på at man har noe og kjenne på at man kan miste noe (og hvor vondt det er).* I et vennskap har man den tryggheten at selv om man får nei, så vet man at man fortsatt er venner.

De fleste informantene snakker om vennskap på en måte som kan knyttes opp mot sosial kompetanse. Noen sier det også eksplisitt; *Jeg tror ikke du klarer å knytte noe vennskap uten at du har et snev av sosial kompetanse.* Det understrekes at det handler om sosialisering, og at vennskap og sosial kompetanse henger sammen. Man kan ikke oppleve det første uten det siste.

Alle informantene mente at det var forskjell på lek og vennskap. En av informantene var imidlertid litt usikker her. Hun klarte ikke helt å sette ord på forskjellen, men mente at det var noe med tilknytning. De andre var enige i at vennskap innebærer noe mer enn lek. Som en av

dem sier, vennskap; *blir til mer enn lek fordi det er et samhold i det som er sterkere enn lek.* Dette understrekes også i følgende utsagn; *Vennskap er jo på virkelig. Det er jo virkeligheten, leken er fiksjon. Leken legger du fra deg, et vennskap legger du ikke fra deg.* Det å vite at man har en venn selv om man har gått hjem fra barnehagen er med på å understreke at vennskap er noe mer og noe større en lek. Men for et barn er vennskap tett knyttet til lek. De fleste av informantene understreker at lek er med på å bygge vennskap. I et vennskap må det være lek, gjensidighet og felles interesse. Som en av informantene understreker, lek er en aktivitet og barn leker ofte fordi de er venner. Eller er det slik at lek og felles interesse fører til vennskap? Dette er som hun påpekte litt som høna og egget. Hva fører egentlig til hva? Det er tydelig at informantene mener at selv om det er stor forskjell på lek og vennskap, så henger de sammen. *Så det er veldig viktig å kunne leke for å få venner, og har du venner så har du litt større sjanse til å få lekt. Men altså, det er kjempeviktig. Skal du jobbe med vennskap må du også jobbe med lek.* Og som flere understreker, selv om barn er venner trenger de ikke å ønske å leke sammen hele tiden.

Vennskap kan uttrykkes på mange måter: *Det kom en jente til meg og sa, nå gråter den og den. Det er ingen som vil leke med henne. Og så ble jeg med bort, og så stod den lille jenta som hadde henta meg og strøyk den andre over håret. Det ser jeg som et tegn på vennskap.* Som eksempelet viser er det å se andre barn også tett knyttet opp mot vennskap. Dette barnet utviser stor grad av empati. To av informantene nevner empati som en viktig del av et vennskap. Det å vise forståelse og innlevelse i hvordan vennen din har det. Her er et eksempel til, som viser dette veldig tydelig. *Jeg kan egentlig bare dele pappaen min jeg... Ja, for hun har ikke noe pappa, men det har jeg. Og han kan godt være litt pappa for henne også. Det er godt å ha en pappa.*

Dette eksempelet viser også tydelig hvordan dette barnet bryr seg om det andre barnet. Barnet som sier dette prøver å se hva det andre barnet kan ha behov for. Dette er noe alle informantene nevner. De snakker om det å unne andre å ha det bra, det å kunne se et annet barns behov, vise omsorg og ta vare på hverandre som viktige deler av et vennskap.

Som eksemplene illustrerer gir materialet et mangesidig bilde av hva vennskap er. Det nevnes utallige eksempler på når vennskap kommer til syne blant barna i barnehagen og hva som preger et vennskap. I hovedsak var pedagogene opptatt av at vennskap innebærer glede, felles interesser, trygghet og omsorg for hverandre. Nesten alle var opptatt av at vennskap også var



noe mer, noe ekstra. En følelse av tilhørighet og bekreftelse. Etter å ha snakket om *hva* vennskap er gikk vi over til å snakke om *hvorfor* vennskap er viktig.

#### **4.1.1 Det er grunnleggende å ha noen som bryr seg**

Hvorfor er egentlig vennskap viktig? Hvorfor skal vi legge til rette for at barn skal oppleve vennskap i barnehagen? Et sentralt aspekt som kommer frem her, er at det er grunnleggende for oss mennesker å ha noen som bryr seg. En av informantene sier; *Barnehagen skal være et godt sted å være for alle*. Ut av det kan man lese at barn trenger å oppleve vennskap for at barnehagen skal være et godt sted å være. Det påpekes videre at evnen til vennskap er en god egenskap å ha med seg videre.

Det er spesielt viktig for barn å oppleve at noen bryr seg, det å ha noen du kan betro deg til, sier en av pedagogene. Dette kan ses opp mot det en annen sier om at man blir ensom uten venner. Er man ensom har man det ofte vondt med seg selv og dette kan få negative konsekvenser for fremtiden. Dermed vil vennskap være en utrolig viktig del av det å bli trygg på seg selv. Som en av informantene sier; *Forskning sier at noe av det viktigste for barn er å ha venner*. Flere snakker om hvor viktig vennskap er for å oppleve tilhørighet. Det å oppleve at man betyr noe for andre og er viktig for andre, er med på å styrke selvtilliten og selvfølelsen. Å vite at noen er glad i deg fører til trygghet. I tillegg opplever man å bli verdsatt. Man kan kjenne på det å bety noe for andre, å være viktig for andre barn.

Viktigheten av at barn skal oppleve vennskap ses også i et fremtidsperspektiv. Om barnet ikke har opplevd vennskap i barnehagen, den tryggheten av å ha en venn vil det kunne få det vanskelig når det skal starte med læring i skolen. Følelsen av å være verdt noe og den indre tryggheten det fører med seg, vil gi barnet en lettere vei til å klare å stå på egen ben når de kommer ut av barnehagen. Som en av informantene sier; *Man har jo en ide om at alle mennesker egentlig har det best hvis de har et samspill.. Det er jo den ideen, det er jo det jeg sitter og snakker om hele tiden*. Jeg syns dette sitatet trekker frem essensen i hvorfor vennskap er viktig. Vi ser at informantene er opptatt av den grunnleggende tryggheten som barn opplever gjennom vennskap. Tilhørighet, det å bli verdsatt og få styrket selvfølelse er andre positive effekter som trekkes frem. Nå har vi sett på hva pedagogene tenker om vennskap generelt. I neste kapittel skal vi se litt på diagnosen utviklingshemning, deretter skal vi knytte diagnosen opp mot vennskap.

## **4.2 Pedagogenes tanker om barn med utviklingshemning**

Begrepet utviklingshemning er ikke en del av den vanlige terminologien til informantene. De bruker i hovedsak begrepene barn med spesielle behov og barn med funksjonshemning. Dette var noe jeg hadde forutsett kunne bli en utfordring. Midtveis i intervjuet, rett etter at informanten hadde sagt litt om hva hun visste om diagnosen utviklingshemning, fortalte jeg litt om hva jeg legger i det i dette prosjektet. Dette var et forsøk på å skape en felles forståelse for begrepet, og det fungerte delvis. Noen forsøkte selv å endre måten å benevne barna på etter dette. Alle sa at de syntes det var ok at jeg sa noe om det. Men det førte også til litt forvirring, da enkelte av pedagogene ble usikre på om barnet de arbeider med (og barn de hadde hatt tidligere) kom inn under denne kategorien. Jeg har derfor forsøkt å bruke skjønn, og prøvd å få med det som er relevant for min problemstilling. Først skal vi se på hva informantene legger i begrepet utviklingshemning.

### **4.2.1 Om diagnosen.**

Da jeg stilte informantene spørsmålet om hva de visste om diagnosen utviklingshemning ble det, som nevnt, tydelig at det ikke er denne terminologien som benyttes ute i feltet. Man kan si at informantene delte seg i to grupper. Den ene gruppen var veldig usikre på hva som faktisk ligger i diagnosen utviklingshemning. De fokuserte mye på andre diagnoser, som Downs syndrom og Cerebral Parese (CP). I den andre gruppen var det enighet om at utviklingshemning handlet om en forsinket eller annerledes utvikling. Det ble blant annet påpekt at utviklingen er forsinket eller annerledes sett i forhold til det som anses som normalt knyttet til de forventningene man har til barnets alder. Det ble også understreket at spennet innenfor denne gruppen er stort.

På grunn av så stor variasjon i forståelsen av hva diagnosen utviklingshemning innebærer, ble det en utfordring å forsøke å få en viss grad av felles forståelse. Jeg la hovedvekt på at barnet må ha en kognitiv svikt for å få diagnosen og at flere diagnoser kan forekomme samtidig. Blant annet måtte jeg forklare at epilepsi ikke er en del av det å ha en utviklingshemning, men at et barn med en utviklingshemning ofte også kan ha epilepsi. Jeg understreket at barnet har en forsinket eller annerledes utvikling. Selv om det var noe usikkerhet rundt selve

definisjonen hadde informantene mange tanker om barna og om hvordan de har det i barnehagen. Det skal vi se litt på i de neste kapitlene.

#### **4.2.2 Å alminneliggjøre det spesielle**

Barn med mild eller moderat grad av utviklingshemning går stort sett i vanlig barnehage i dag. Det er derfor interessant å høre hva informantene tenker om det. Å alminneliggjøre det spesielle var et perspektiv som kom frem; *Jeg tenker jo at i det alminnelige så ligger det mye spesielt. Og i det spesielle så ligger mye alminnelig, så det er derfor på en måte skal gå sammen. Og ikke er to parallelle ting.*

Informantene er opptatt av at barna skal få et tilpasset tilbud som er godt nok. De påpeker også at ikke alle vanlige barnehager har nok ressurser og kompetanse til å gi barn med utviklingshemning et godt nok tilbud. Her kom pedagogene inn på at alle barn skal oppleve mestring, og at disse barna kanskje ikke opplever det i en vanlig barnegruppe. Flere utsagn fokuserte på at hvordan barna har det avhenger av om de voksne klarer å legge godt nok til rette. Voksenrollen blir avgjørende. Det var bred enighet om at barna i hovedsak burde gå i en vanlig barnehage i nærmiljøet. I de tilfellene der det ikke er det beste for barna burde de få et annet tilbud. En pedagog mente at barnet kunne føle seg utenfor om det er det eneste barnet som det er noe med, men så sier hun videre; *Det er jo noe med at ulikhetene er vår styrke.* Noen hadde erfaring med barn som hadde hatt en delt løsning med noen dager/timer i spesialbarnehage og noen dager/timer i vanlig barnehage. De hadde veldig positiv erfaring med det, og var enige om at dette måtte ses på individuelt med utgangspunkt i hvert enkelt barn.

En ting flere av informantene snakket om var betydningen hvor synlig det var at barnet hadde en utviklingshemning. Barn med en synlig utviklingshemning, barn man lett kan se at det er noe med, blir lettere akseptert i gruppen og av de andre barna. I de tilfellene hvor barna ser helt normale ut, men har en atferd som skiller seg vesentlig fra normalen er dette en mye større utfordring. Disse barna blir ofte misforstått og får lett et negativt stempel på seg. Dette blir igjen en oppgave for de voksne, det å skape aksept og forståelse for at man er forskjellige. En av pedagogene fortalte noe en mor hadde sagt til henne en gang; *Når det først skal være noe, så er jeg veldig glad det er Downs syndrom, for da ser alle hva det er og forholder seg til det. Og så blir man ikke misforstått.*

Hovedfokus hos alle er at barna skal ha en best mulig hverdag. De er opptatt av hva de selv kan gjøre som voksen og som pedagog, for å legge til rette for et best mulig tilbud for barna. Flere er også frustrert over at trange økonomiske rammer i mange tilfeller går ut over barna. (Mer om hvordan informantene jobber med å legge til rette kommer i kapittel 4.4.) Før det skal vi se litt på hva slags plass barn med utviklingshemning har i barnegruppen og på hva informantene mener barn med utviklingshemning opplever av vennskap.

#### **4.2.3 Hun har jo en stjerne, eller?**

Hvilken plass eller rolle har egentlig barnet med utviklingshemning i barnegruppen?

Utsagnene her er varierte og spriker mellom en meget stor plass i gruppen til en svak plass.

Det var flere positive utsagn. En snakker om hvor synlig og tilstede barnet er i gruppen. En annen sier at barnet har status; *Hun har jo en stjerne. Det har hun jo hatt fra dag en.* Hun sier at alle ønsker å sitte ved siden av dette barnet og gjøre ting sammen med henne. Også hos de voksne har barnet litt ekstra status. Informanten begrunner dette med at denne jenta er morsom å være sammen med og at hun responderer på sin måte. Hun påpeker at situasjonen har normalisert seg, og at barnet nå har en helt normal plass i gruppen. Også en tredje pedagog opplever at barnet har en ganske stor plass i gruppen. Hun begrunner dette med at den ressurshjelpen de har fått har vært med på å styrke barnets rolle.

På den annen side har noen av de andre pedagogene opplevd at barna har en svakere rolle i gruppen. De påpeker at man må være oppmerksom på disse barna og hjelpe dem til å bli inkludert. Det trekkes frem at det er de voksne som har ansvar for å gi barna ekstra hjelp og støtte slik at de får en plass i gruppen. Samtidig understrekes det at det må være rom for forskjeller, og at barnet må bli respektert for den det er. Andre utsagn viser til at disse barna ikke blir valgt først, spesielt i begynnelsen av barnehageåret. Dette har noe med at disse barna blant annet bruker lenger tid. *Blir ofte sittende litt sånn på siden.* De voksne må da hjelpe til å bygge opp relasjonene til et bra nivå. Det nevnes også at man må passe på å ikke stakkarsliggjøre barna. *For at vi er som vi er. Og det må vi på en måte være. Vi får ikke gjort noe med det.*

Barna med utviklingshemning er barn på lik linje med andre barn i hennes barnegruppe, sier en av informantene. Hun påpeker også at det fort blir mye fokus på manglene. Flere utsagn viser til at pedagogene jobber for at barna skal delta mest mulig sammen med de andre barna, om enn på sine premisser. *De er like og forskjellige fra de andre på sin måte, men det er*

*viktig at de er deltakende i et fellesskap.* Hvis de ikke får delta på det de kan delta på vil de, i følge informanten, bli definert som enda mer annerledes. Hun trekker også inn at foreldrene er opptatt av at barna er i barnehagen for å være sammen med andre barn. Dette er informanten også enig i og opptatt av. Hun understreker at barna skal være en del av gruppa, at de skal være en del av fellesskapet på lik linje med de andre. Et eksempel som illustrerer dette godt; *Når hun setter seg ned for samling så går hendene ut, for hun vet at vi skal holde hverandre i hendene og synge. Og jeg tenker at det er en måte hun signaliserer at hun er med i gruppa.* Dette barnet snakker ikke, men hun er allikevel med og deltar så godt hun kan.

Flere er opptatt av hva det gjør med hele barnegruppen at et av barna har en utviklingshemning. *Det gjør jo noe med en gruppe.* Vi kan se hvor positivt dette oppleves i denne barnegruppen når pedagogen utdyper dette med å si; *Vi skjønnte jo fort at det er en gave til oss.* Hun trekker også frem hvor positivt det er at barnet med utviklingshemning kan noe som ikke de andre barna kan. Hun kan tegn til tale, og dette kan de andre lære av henne. Flere trekker frem at det er en styrke for de andre barna å lære at mennesker er forskjellige. Det at vi er forskjellige gir barna en mulighet til å lære om annerledeshet. Et av utsagnene viser også litt ambivalens; *Noen ganger kan jo det bli en belastning, og noen ganger er det bare en berikelse.* Hun utdyper dette videre gjennom å påpeke at det å ha et barn med utviklingshemning på avdelingen er med å prege en gruppe, på godt og vondt. Spesielt det at det er mange hensyn som må tas kan ses på som negativt. De skal bli inkludert i fellesskapet og dette kan være krevende.

Vi ser at pedagogene har opplevd å arbeide med barn som har hatt både stor og liten plass i gruppen. Voksenrollen trekkes igjen frem som avgjørende for å styrke barnets posisjon. Vi ser også at informantene i hovedsak påpeker at det er positivt å ha et barn med utviklingshemning i gruppen, både for barnet med utviklingshemning og for de andre barna. Barnets plass i gruppen er en ting, noe annet er om barnet opplever vennskap, og dette skal vi se på i neste kapittel.

### **4.3 Barn med utviklingshemning og vennskap**

Dette kapittelet tar for seg spørsmålet om barn med utviklingshemning opplever vennskap på lik linje med andre barn. Kapittelet er todelt, først vil jeg se på hva informantene sier om barnas mulighet til å oppnå vennskap, og hvilke tanker de har om det. Deretter ser jeg på hva

informantene har sagt om vennskap mellom to barn med utviklingshemning.

Alle informantene kommer med utsagn som; *De skal jo føle et vennskap de også med andre barn.* Spørsmålet er om de gjør det? Opplever informantene at barn med utviklingshemning har venner i barnehagen? Flere av informantene sier unisont ja; *Ja, jeg opplever at hun har venner. Hun har på en måte alle som venner og det er selvfølgelig, og da blir det på et annet nivå.* Denne informanten sier også at barnet ikke har noen bestevenn som hun går til, men at flertallet av barna har et aktivt forhold til henne. Det understrekes at de andre barna helt sikkert opplever denne jenta som en venn. Det føler informanten seg veldig sikker på; *Hun er en venn.* En annen informant mener det er veldig klart at barnet opplever vennskap, men etter å ha tenkt seg om blir hun litt usikker. *De andre kommer løpende mot han og sier "HEEII" så vil han jo på en føle at han, men det er jo klart kanskje vi legger.. Hva legger vi i ordet vennskap? Hva legger han i ordet vennskap?* Hun fortsetter med å si at disse barna kanskje ikke føler den samme tilhørigheten som de andre; *En form for vennskap det føler, både føler og håper og tror, at ikke, at de føler en viss grad.* Andre informantene mener også at barna de har jobbet med har opplevd vennskap. En av dem sier; *Jeg opplever at de har venner og jeg opplever at de er, men de har måttet lære det.* En annen forteller om et barn som fikk seg en bestevenn som var mye yngre. Hun beskriver bestevennen som; *veldig sønn fendertype.* Men hun understreker hvor gode venner de var ved å si at de traff hverandre hjemme også.

Flere av informantene trekker som vist inn at det kommer an på hvordan man definerer vennskap her. Dette er ikke noe de gjorde tidligere da jeg blant annet spurte de om de kunne gi noen eksempler på vennskap. Dette er interessant.

*Vi vet jo ikke følelsene og tankene til de barna. For mange barn sier, føler at de har et vennskap. Det er jo ikke sikkert, vi voksne kan jo se at det stemmer ikke helt, ikke sant. Men de føler seg tilknyttet noen personer da.* Informanten utdyper dette ved å snakke om at jenta er glad og smiler. Hun får lov til å være sammen med de andre barna. Deretter sier hun; *Vi kan ikke si hun har venner i den forstand, hun er jo en del av et fellesskap.* Også andre utsagn tyder på usikkerhet rundt dette. En informant sier at barnet tiltrekker seg vennskap, men informanten er usikker på om dette er fordi han er litt eldre eller om det er fordi han er som han er. Hun mener at han har venner på lik linje med de andre barna på avdelingen (ettåringer). Deretter sier hun; *Men han hører like mye med som de andre.*

Flere utsagn tyder på at det er vanskeligere for barn med utviklingshemning å få venner enn det er for andre barn. Dette begrunnes blant annet med at barna ikke er like aktuelle som lekekamerater og at det er begrenset hvor mye ansvar de andre barna kan pålegges. Det påpekes at barn med utviklingshemning ofte kommer til kort sammen med jevnaldrende. En av informantene trekker inn at barnet ikke nødvendigvis trenger å være venner med jevnaldrende; *Altså hvis du på en måte skal ta utgangspunkt i en felles glede og at man syns noe av de samme er gøy, så skulle man jo kunne oppleve det.* Derimot hvis barnet ikke gjør det som er forventet i situasjonen, blir det fort skjøvet til side; *Så hvis alle kler seg ut og du ikke kler deg ut, så er du jo ikke med.* Informanten trekker frem at barnet må mestre enkelte ferdigheter for å kunne delta på lik linje med de andre barna; *Og det er klart at er du ikke der så...* Informanten oppsummerer litt med si at for de barna som ikke får venner (i den forstand som hun har snakket om tidligere), er det i hvert fall viktig at de har noen andre barn rundt seg som har noen av de samme interessene; *Sånn at man kjenner noe på at man har noe av den samme klangbunnen.*

Det understrekes også hvor viktig det er at barn som har en utviklingshemning går i barnehage slik at personalet kan hjelpe til å formidle vennskap. Som det blir sagt; *Da må det være at noen ikke gir det barnet synlighetsfaktor for andre barn, tenker jeg.* Hvis barnet ikke opplever vennskap, så dreier det seg om dårlige voksne og mangel på voksen klokskap. Det er med andre ord ikke barnas ansvar.

Her har vi sett at informantene har mange gode eksempler på vennskap og på deltakelse i fellesskapet. Mange sier tydelig at de har opplevd at disse barna har venner, samtidig som de understreket at dette ofte er noe barna har måtte lære. Selv om pedagogene svarer ja til at barna har opplevd eller opplever vennskap her, dukker det opp forbehold. Forbeholdene er av typen; vennskapet er på et annet nivå, det er ikke på samme måten, vi vet jo ikke sikkert, hva legger vi i ordet vennskap? Det trekkes også frem at barnets ferdigheter, eller manglende ferdigheter kan føre til vansker med å oppleve vennskap, men at de kan oppleve det. Det er med andre ord noe usikkerhet når pedagogene skal uttale seg om barn med utviklingshemning og vennskap. Vil det være noe annerledes om det er to barn med utviklingshemning? Hva informantene sier om det får vi se i neste kapittel.

### **4.3.1 De hadde en sånn kjemi de to der, sammen**

Er det lettere for et barn med en utviklingshemning å inngå i vennskap med andre barn som også har en utviklingshemning? På dette punktet var det uenighet blant informantene, og også en del usikkerhet. Noen mente tydelig at dette var tilfelle og hadde sett gode eksempler på det, andre mente at det slett ikke var noen sammenheng, mens atter andre mente at det kanskje kunne være tilfelle, kanskje ikke. Som en av dem sa; *Det hjelper ikke å samle mange funksjonshemmede barn og tro at de får det bedre, nei, det tror jeg ikke.* En annen hadde sett et tydelig eksempel på det motsatte. De hadde hatt to barn som virkelig fant hverandre, og som var veldig glade i hverandre.

*Det var så rart at de på en måte, de hadde en sånn kjemi de to der, sammen. ja. For at de akkurat, de fant hverandre. De løp etter hverandre de. Hver gang når de møttes så var de så veldig glad. Da kan du snakke om vennskap på en måte og da.*

Disse to barna hadde vært veldig opptatt av hverandre. Informanten påpekte at det hadde vært forskjellig funksjonshemninger, men allikevel, det var noe spesielt med de to der. Den informanten som mente at å samle mange med funksjonshemning ikke i seg selv førte til noe positivt, hadde også sett et eksempel på at to barn med utviklingshemning hadde funnet hverandre. Hun var derimot litt mer usikker på om hun kunne kalle det vennskap.

*Og der kan jeg se at det er et bånd mellom de to, gjensidig for så vidt. Ut fra det jeg definerer som vennskap i forhold til lek så ligger det litt sånn i grenseland, helt tydelig at de har et bånd seg i mellom.*

Informanten beskriver forholdet mellom disse to barna som preget av omsorg, varhet og gjensidig glede. Alt dette er ting informantene tidligere har snakket om når det gjelder vennskap. Allikevel sier informanten at hun synes dette er vanskelig. Hun tror ikke barn med Downs syndrom blir bedre venner seg i mellom bare fordi de har Downs syndrom. Barn med en utviklingshemning er like forskjellige som andre barn, understreker hun. Det å ha flere barn med utviklingshemning på en avdeling kan være med å skape en kultur hvor forskjellighet og annerledeshet får større takhøyde. Men flere barn gjør ikke nødvendigvis at barna får noe sterkere bånd seg i mellom. *Det ender jo egentlig med å bli individuelle forskjeller... og da er fire mange, men at det kan være ålreit å ha to hvert fall.*



Flere utsagn tyder på usikkerhet rundt dette; *Det vet jeg rett og slett ikke. Begge deler. Det kan være sånn for noen.* Videre sies det at hvis man skal trekke den konklusjonen, så må man anta at barn med utviklingshemning trekkes mer mot et annet barn med utviklingshemning, enn mot andre barn. Det kan være tilfelle, men det må ikke være det; *Det er hvert fall ikke noe lov.* Dette henger godt sammen med et annet utsagn;

*I utgangspunktet er jeg helt, ganske uenig. Men på en måte så ser man også noen ganger at det, jeg tror ikke det er noe, absolutt ikke at de skal plasseres på samme sted, nei, men jeg tenker at det kanskje kan være godt og se at det er andre likesinnede, hvis du skjønner, så at man har flere integrerte i samme barnehage, det tror jeg kan være ålreit.*

Et eksempel er fra en spesialavdeling hvor ingen av barna ”matchet” hverandre. *Der kan jeg vel ikke si at jeg så så mye vennskap. Nei, jeg håper, jeg ønsker jo egentlig det annerledes.* Det reflekteres rundt hvor mye barn med en utviklingshemning har å gi til oss, at det ikke bare er vi som har noe å gi dem. Noen av informantene tror at det er større mulighet for at vennskap dannes mellom likesinnede; *Fordi kjemien er, at de møter hverandre mer på likt plan da. Sånn er det vel.*

Det påpekes også at dette kommer helt an på graden av utviklingshemning hos barnet. Det understrekes at hvis barnet er for dårlig fungerende vil det stadig oppleve å mislykkes sammen med normale barn. Da kan barnet ha godt av å være sammen med andre barn med en utviklingshemning slik at det opplever mestring.

Som vist syns mange av informantene dette er litt vanskelig. Flere har gode eksempler på tilfeller der to barn med utviklingshemning har funnet hverandre. Også her er det flere som er usikre på om dette kan kalles vennskap. Trekk som gjensidighet og felles glede blir blant annet trukket frem når informantene kommer med eksempler. Dette er trekk informantene tidligere har trukket frem som tegn på vennskap. Det er noe uenighet om barn med utviklingshemning trekkes mot hverandre. De fleste mener at dette ikke er noen lovmessighet, mens andre mener at det vil være helt naturlig fordi barna da møter hverandre mer på likt plan. De voksnes måter å legge til rette blir igjen trukket frem. Tilrettelegging er alltid viktig og i de tilfellene der barnet ikke viser interesse for samspill på lik linje med andre barn vil tilrettelegging være ekstra viktig. Det skal vi se på i neste kapittel.

### 4.3.2 *Han velger det bort selv*

Noen barn med utviklingshemning tar færre sosiale initiativ overfor jevnaldrende enn det andre barn gjør. Dette påvirker selvfølgelig barnets mulighet til å få venner og delta i samspill. Informantene har opplevd flere barn med slik atferd og hadde mange tanker om dette.

En av informantene forteller om et barn som velger bort samvær og samspill. Dette barnet får av og til lov til å gjøre ting andre barn ikke får lov til, så lenge han gjør det sammen med et annet barn. Som for eksempel å løpe i gangen, eller å kaste lua i været ute, selv om det er minusgrader. Personalet jobber med å forsterke barnets positive opplevelser i samspill med andre barn. Informanten innrømmer at det er en balansegang. De legger til rette, og forsøker å benytte de anledningene hvor de ser at det kanskje kan gå litt. *Vi legger det jo der, legger det jo ikke til side. Selv om ungen viser så tydelig at jeg er ikke interessert, så bruker vi muligheter og utnytter de små mulighetene vi ser.* Hun understreker at de stort sett finner en løsning og at det er det som gjør det så spennende.

Viktigheten av å kunne ha et forhold til omverden og lære seg samspill påpekes. Allikevel; *Det er jo noe med å være lydhør og var for det ene menneske som det barnet er. Og hvor er smertegrensene? Men å tøye det litt, fordi det lille menneske skal leve et kjempelangt liv.*

Igjen blir det å se hvert enkelt barn og hva det trenger trukket frem. I alle tilfeller må det selvfølgelig også foregå et samarbeid med foreldre og fagfolk. Dette handler også om å legge til rette rundt barnet, med små grupper og gjerne et skjermet område. De voksne må forsøke å gi barnet gode opplevelser.

Noen av informantene har ingen erfaring med barn som tar få sosiale initiativ, allikevel understreker de at det er viktig å jobbe for å forsøke å få til samspill. De har flere forslag til hvordan dette kan gjøres. Man kan starte med små grupper, eventuelt starte med voksenrelasjon og så utvide etter hvert. En bør også forsøke å påkalle barnets oppmerksomhet. En av informantene spør seg også hvorfor et barn må delta i samspill; *Er det for at foreldrene skal få det godt? Eller pedagogen skal få det godt? Hvis det er barnet, du må på en måte se litt an hvem du gjør det for.*

Nok en gang er det voksenrollen som trekkes frem. Selv om barnet i utgangspunktet tar færre sosiale initiativ enn andre barn, er det de voksnes ansvar å prøve å få til samspill. I en del

tilfeller vil det kun være små muligheter som oppstår, og disse må pedagogene utnytte. Hvordan man kan legge til rette vil vi se nærmere på i neste kapittel.

## 4.4 Hvordan legger barnehagen til rette?

Informantene forteller om mange forskjellige måter å legge til rette for at barn skal oppleve vennskap. Mye av dette handler om å styrke barnets rolle og å få barnet til å oppleve at det er en del av et fellesskap. Som vi skal se understrekes også den voksnes ansvar her. Flere er opptatt av å spille på lag med foreldrene. Først skal vi se kort på hva det vil si å legge til rette, med andre ord, hva tilrettelegging er, slik informantene ser det.

### 4.4.1 Å legge til rette

Under intervjuene stilte jeg spørsmålet ”Hva mener du utsagnet, legge til rette for, betyr?”

Den første informanten smilte godt og sa; *Det er det ordet vi elsker å bruke vi som jobber i barnehage*. Hele hverdagen handler om dette. Flere er raske til å påpeke at vi først må se hvor barnet er og hva det trenger, så kan vi legge til rette individuelt. Totalt kan materialet deles inn i fire områder for tilrettelegging; voksenrollen, fysisk tilrettelegging, sosial tilrettelegging og det å gi barna utfordringer.

Overordnet for de fleste er *voksenrollen*. At de voksne skal være gode rollemodeller som blant annet er tydelige, og som viser hva som er akseptabelt og ikke akseptabelt. Som en av dem uttrykker det; *At vi er modeller, men også at vi hjelper de å finne det verktøyet de trenger*. Voksenrollen og tilrettelegging handler også om å skape aksept for forskjeller. I tillegg nevnes fleksibilitet. Om en som voksen ser at det opplegget en har planlagt ikke treffer barna, eller at barna interesserer seg for noe helt annet enn det den voksne egentlig hadde tenkt, så er det den voksne som må endre fokus; *Mest sannsynlig er det jeg som har lagt til rette på en feil måte*. Igjen trekkes individuelle forskjeller frem og det understrekes at man ikke kan legge til rette på en lik måte for alle.

Når informantene snakker om *fysisk tilrettelegging* trekker de inn både det fysiske miljøet og det å finne frem lekemateriale som barna kan benytte. *At det hvert fall ikke skal være fysiske sperrer som gjør at det ikke skal fungere*. Dette dreier seg blant annet om å tilpasse stoler, handle inn redskaper som barnet kan benytte, flytte ting i en høyde så også dette barnet får tak i det, benytte seg av ulike materialer og rom som tilbyr barna forskjellige ting, og som innbyr

til ulike former for aktivitet. En av informantene jobber i en barnehage som er inspirert av Reggio Emilia tankegang. I den barnehagen benyttes rommet som ”en tredje pedagog”.

*Hvordan du innreder rommet. Ja, om det er innbydende. Hva slags lek innbyr rommet til?...*

*Bruk av rommet er tilrettelegging, tenker jeg. Det blir også påpekt at fysisk tilrettelegging handler om å være der barna er. Små barn er på gulvet, og da må de voksne også være der.*

*Sosial tilrettelegging handler for informantene om å skape gode relasjoner. Det handler om å delta; Både i leken og, delta i barns liv, så man har en relasjon for både gode og dårlige dager. Her kan man også snakke om den tilretteleggingen pedagogene gjør for å hjelpe barnet inn i lek og samspill, i noen tilfeller dreier dette seg om å øve på enkelte ferdigheter;*

*Det er det samme med barn som ikke klarer helt å fungere i samspill med andre, være seg lek eller sånn vanlig sosialt samspill. Så slipper man, det er som å slippe ut et barn til ulvene, vær så god bli spist opp. Hvis de ikke har noen ferdighetstrening, som vi da må gi dem.*

Gjennom ferdighetstrening vil barnet siden ha større mulighet til å mestre samspill med de andre barna. En annen ting pedagogene forteller om er å *gi barnet utfordringer*. Blant annet det å tilby barnet flere muligheter, for eksempel gjennom å skape situasjoner som barnet tør å delta i. *Det barnet som syns det er kjempeskummelt med herjelek, fordi det blir så voldsomt. Så må man på en måte være med på det og oppheve det. Det er jo en form for tilrettelegging.* Informanten forteller hvordan en deltakende og støttende voksen kan hjelpe barnet slik at det tør å delta allikevel.

En av informantene oppsummerer det kort; *Det dreier seg hele tiden om evnen til å se mulighetene*. I det følgende skal vi se hvordan informantene forsøker å se mulighetene og hva de faktisk gjør.

#### **4.4.2 Hva som blir gjort**

Hva er det som faktisk blir gjort av tilrettelegging i barnehagene? Hvordan blir det lagt til rette for at barna skal oppleve vennskap? Informantene trekker frem mange ting som blir gjort og de har mange eksempler. Det er enighet om at små grupper er en god arbeidsmetode; ... *å være en av fire er noe helt annet enn å være en av tretten, å få anledning til å være færre tilstede skaper tettere kontakt, både mellom barna og i forhold til den voksne.* Andre ting som

blir gjort er: å legge fysisk til rette, bruke tid, konkretisering, gi barnet enetrening, ha samtaler med barnegruppa og bruke tegn til tale. Et eksempel viser hvorfor det er viktig å bruke tid; *Vi tror at vi har sagt en ting kjempetydelig, også får vi ikke noe svar. Også kommer det, etter ett minutt, ikke sant?* Det understrekes at personalet må ha kunnskap om barnet og om diagnosen for å kunne gi barnet det barnet trenger. I dette tilfelle er det tid, og informanten påpeker hvor viktig det er at alle rundt barnet vet om dette. En av informantene sa også at de ofte var litt mer fleksible på enkelte områder når det gjaldt barn med utviklingshemning. Barnet kunne få litt andre regler i matsituasjoner, men når det gjaldt for eksempel å ta leker fra andre barn, så var det ingen unntak for dette barnet. Andre trakk frem at barn med utviklingshemning må få de samme grensene som andre barn.

Det å styrke barnet og øke barnets synlighet for de andre barna var en annen ting som ble trukket frem; *Nettopp for da også være med å styrke de gode sidene, få frem de i lekegruppene, sånn at de andre barna ser dem.* På denne måten kan barnet få større aksept i gruppa og lettere få delta i lek og samspill.

Tegn til tale blir nevnt som et godt hjelpemiddel. Flere av pedagogene har gått eller går på kurs for å lære seg tegn til tale. Deretter trekkes dette inn i barnegruppen. Det hjelper ikke at det kun er barnet med utviklingshemning som kan tegn til tale, de andre barna må også lære det for at det skal være en hensikt. Flere snakker om at barnegruppen lærer et nytt tegn hver uke. Det jobbes for at barnet skal kunne delta i samspill med tegn til tale, og i den ene barnehagen har de allerede sett positive resultater av at alle barna lærer tegn. *Finner en bok og så sitter de i sofaen så leser de boka, gjør tegnene med henne.* Her ser vi hvordan de andre barna tar initiativ til samspill fordi de har den kunnskapen som trengs. Også andre måter å bruke tegn til tale, som å henge opp bilder av alle barna med bilde av et tegn ved siden av nevnes av den ene pedagogen. I denne gruppen har alle fått et tegn for sitt navn. På den måten synliggjøres tegnene gjennom konkrete bilder. De benytter seg også av bildekort med tegn i andre situasjoner.

Noe flere trekker frem i arbeidet med å legge til rette er som nevnt voksenrollen. Viktig her er hvordan vi voksne presenterer ting for barna, hva vi voksne sier og gjør. Noen av informantene er også opptatt av informasjon og åpenhet. Ved å fortelle barna hvorfor dette barnet reagerer som det gjør vil barnet oppleve større aksept fra de andre barna. Som det ble sagt; *Det handler på en måte om holdninger.* Holdninger hos både personalet og barna er noe som må jobbes med kontinuerlig. En av måtene å jobbe med holdninger er å få mer kunnskap

om barnets diagnose. Denne kunnskapen kan komme fra andre fagfolk, foreldre eller ved at pedagogene skaffer seg kunnskap. En av pedagogene opplevde hvordan barn aksepterer det meste bare de får et ordentlig svar. Et barn hadde spurte henne om hva Downs syndrom er. Litt av den påfølgende samtalen kommer her;

*... noen går litt annerledes, noen snakker litt annerledes, noen tenker litt annerledes og noen trenger litt mer tid, ikke sant. Så begynte vi sånn, og det var liksom, det var greit. Så da måtte han bare vente litt grann, for han trengte sikkert bare litt mer tid. Og da tenker jeg sånn, når du kan få en 5-åring til å konkludere med det der selv, da har man jo oppnådd noe.*

En annen informant fortalte om et barn som ikke var særlig interessert i lek, han ville helst bare stå ved vinduet. De voksne hadde snakket med barna om at han ikke var så glad i at de tok på han, men at de kunne rope på han eller forsøke å få han med i lek ved å spørre han. Informanten sier; *Alt dette her ble de kjempegode på.* Ved at de voksne la til rette og snakket med de andre barna, opplevde dette barnet å bli tatt hensyn til ut fra sine egne forutsetninger. Det ser vi også i det følgende eksempelet:

*En samlingsstund når alle sitter på samme benk for eksempel, så er det klart at hvis det ene lille som skal til er at du får sitte på en egen stol, på den ene enden for å si det sånn, så er du fortsatt med. Og da tenker jeg, hva er det som er viktigst?*

Dette eksempelet illustrerer også tydelig hvordan pedagogen forsøker å få barnet til å delta i gruppen sammen med de andre barna samtidig som hun forsøker å ta hensyn til barnets behov.

Også samarbeidet med foreldrene trekkes frem som en viktig del av tilrettelegging. Foreldrene kan være sårbare og ikke ønske åpenhet rundt barnets situasjon. Det ble påpekt at dette kan gjøre situasjonen vanskeligere for barnet. I slike tilfeller vil det være viktig å forsøke å hjelpe foreldrene til å akseptere situasjonen. Mange utsagn trakk frem hvor viktig det er å få foreldrene på banen. Åpenhet fra foreldrene trekkes frem som positivt og viktig.

De fleste barn med en utviklingshemning opplever en eller annen form for enetrening. Dette vil i utgangspunktet si trening i et avgrenset rom som barnet foretar sammen med en støttepedagog/spesialpedagog eller assistent, en til en. Utsagnene som omhandler enetrening spenner fra meget positive til ganske kritiske. Noen understreker at enetrening er helt

nødvendig; *De trenger det i høyeste grad, for å fungere faktisk.* Det understrekes at enetrening kan brukes til å trene på spesifikke ferdigheter, gi barnet et avbrekk fra avdelingen og til å bygge relasjoner. For å bygge relasjoner vil det ikke lenger være enetrening. Flere trekker frem hvor positivt det kan være å benytte en til en trening sammen med et eller to andre barn. dette kan være med på å heve statusen til barnet med utviklingshemning, fordi det er stas å få lov til å gå ut av gruppen. *Det vil styrke hans selvfølelse når han får lov til å være den som velger og han ser at andre har så lyst.*

Det blir trukket frem at det for enkelte barn kan være helt nødvendig å trene på spesifikke ferdigheter. Da kan enetreningen være en god anledning. Et eksempel som blir trukket frem her er Karlstad-modellen. Det er en språktreningsmodell, og som en informant sier; *Den er så strukturert og repeterende at den må være så skjermet og så firkantet. Og da er det en tanke om å oppøve visse ferdigheter for å så ta det med til fellesskapet.* Enetrening kan også være viktig som et avbrekk fra en støyende hverdag inne på en avdeling. Alene med en voksen kan barn som sliter med konsentrasjon få tid og ro til å fokusere på enkelte oppgaver eller aktiviteter.

*Hvis barnet trenger konsentrasjonsbiten, at man kan gå inn akkurat på det nivået ungen er. Hvis man har et gjentakende program som skal følges opp så tror jeg nok det er lettere når man ikke har noen forstyrrelsesmomenter rundt. Det er det nok av. Også ja, det er lettere for den voksne å holde konsentrasjon også.*

Andre utsagn viser at enetrening er komplekst. Utsagn trekker frem at enkelte barn opplever at de "eier" den voksne. Det kan oppleves som vanskelig for enkelte barn å skille mellom når de har den voksne helt for seg selv under enetrening, og når de må dele den voksne med andre når hele gruppen er samlet. Mye tid til enetrening kan også føre til at barnet får mindre tilhørighet i gruppen.

*På barnets posisjon i enegruppa så gjør det dem jo utestengt, tenker jeg. Selv om jeg ser jo at ungene venner seg til, å ja nå trener den eller ja, nå er de borte. Men da samtidig så blir de jo ikke regnet med, for de er jo ikke der.*

Selv om barnet ikke opplever det som noe problem å bli tatt ut av gruppen for å trene, så vil det kunne oppleves å bli mindre med i gruppen. Desto mer fraværende barnet er, desto mindre vil de andre barna regne med dette barnet når de skal begynne på en ny aktivitet. Det

understrekes videre at enetrening fort kan oppleves som kunstig og langt fra et vanlig barnehageliv.

*De aller fleste barn er jo skrudd sammen sånn at de trener jo ikke, de gjør noe de syns er morsomt, og det er mer morsomt med andre. Så det skal være noen usedvanlig dyktige støttepedagoger for at enetreningen skal overgå mye av det du kan klare å gjøre inne.*

Det blir også påpekt at barn med utviklingshemning ofte kan ha en repetitiv atferd. En informant understreker hvor viktig det er å bygge ut den ene aktiviteten barna liker i stedet for å fjerne aktiviteten. Hun utdyper dette med å forklare at mange vil fjerne den aktiviteten barnet liker, gjerne med begrunnelser som ”Det gjør hun jo hele tiden”. Denne informanten påpeker at personalet heller bør bygge på det som allerede er interessant for barnet fordi man da har barnets oppmerksomhet og interesse.

Flere trekker også inn den økonomiske siden. Det er avgjørende om barnehagen får nok ressurser til å gi barnet et godt nok tilbud. De mener at i en del tilfeller viser det seg at mangelen på ressurser gjør at barnet ikke får det tilbudet det burde ha.

Som vi har sett har informantene mange og relevante tips om måter å arbeide med tilrettelegging i barnehagen. Av områdene pedagogene trakk frem som de viktigste var individuell tilpasning, med utgangspunkt i kunnskap om barnet, og voksenrollens betydning.

I kapittel 4 har funnene blitt presentert. Vi har sett på hva informantene tenker om vennskap, barn med utviklingshemning, barn med utviklingshemning og vennskap, og hvordan de legger til rette for vennskap. I neste kapittel vil disse funnene bli drøftet i lys av teori og tidligere forskning.



## 5 Drøfting

I dette kapitlet vil funnene bli drøftet i lys av teoretiske perspektiver og tidligere forskning. Inndelingen følger tilnærmet samme mønster som presentasjonen av funnene i kapittel 4. Først drøftes vennskap generelt, deretter mer spesifikt rettet inn mot barn med utviklingshemning og vennskap, og deretter vil tilrettelegging bli drøftet.

Det informantene sier om barn med utviklingshemning har jeg valgt å ikke drøfte da dette handler om faktisk kunnskap hos informantene. Denne kunnskapen vil naturligvis prege deres tanker og deres arbeid med barn med utviklingshemning. Funnene viser ikke noe tydelig skille mellom informantenes kunnskap om diagnosen utviklingshemning og deres arbeidsmetoder. Hvorfor det er slik kan ha en sammenheng med at barnehagepedagogikken allerede har et sterkt fokus på å se hvert enkelt barn. Dermed vil man i barnehagen være opptatt av å legge til rette for hvert enkelt barn uavhengig av om det har en diagnose. Men, for å gi et barn optimal oppfølging vil kunnskap om diagnosen kunne være oppklarende (Bakken & Eknes, 2008, Grøsvik, 2008). Dette understrekes også av informantene.

I drøftingen skal vi blant annet se på hvilken måte det legges til rette for at barn med utviklingshemning skal oppleve vennskap i barnehagen, og hvordan vennskap hos barn med utviklingshemning kan komme til syne i barnehagen.

### 5.1 Vennskap

Vennskap er som beskrevet i teorikapitlet et vanskelig begrep å definere. Både teorien og mine informanter påpeker at et vennskap rommer veldig mange aspekter. I barnehagen vil mange barn oppleve vennskap. Funnene viser at vennskap fins på alle arenaer i barnehagen, fra lek til måltid og påkledningssituasjoner. Under dette kapitlet vil vi se at mine funn og teorien samsvarer ganske godt. Først skal vi se på hva vennskap er.

#### 5.1.1 Hva legges i begrepet vennskap?

Informantene er enige om at vennskap er et vanskelig begrep som kan romme mye forskjellig. Dette samsvarer med teori om vennskap. Mange perspektiver trekkes frem av både informanter og forskere (jf. kapittel 2.4.2). En klar og entydig definisjon har det vært vanskelig å komme frem til. Informantene hadde fått informasjon om at intervjuet skulle ha

vennskap som tema. Allikevel vil en intervjusetting gjøre at det kan være vanskelig å definere et begrep. Informantene kan være redde for å si noe "feil" og dermed vil ikke svarene nødvendigvis gjenspeile all kunnskapen informantene har. Når begrepet i tillegg er så mangesidig som det vennskap er, vil det være enda vanskeligere å komme med en klar definisjon. Greve (2007), som har skrevet doktoravhandling om temaet, vedgår at det er en stor utfordring å definere hva vennskap er. Resultatet av min undersøkelse viser at ord som positive opplevelser, fellesskap, trygghet og felles interesse går igjen når vennskap skal beskrives. Dette understrekes også i teorien. Samtidig trekkes det frem at vennskap har en tilleggsdimensjon, det er noe mer enn samspill, fellesskap og interaksjon (Greve, 2007). Et vennskap er noe ekstra, noe spesielt. Som en informant sier; *De gir et annet menneske en plass i livet deres. En litt spesiell plass.* Det snakkes om en stilltiende tiltrekning mellom barn (Odom et al., 2008). Eller som Dunn (2004) beskriver det, vennskap føles riktig. Dette er ganske diffust. Samtidig er både informanter og teoretikere enige om at det er vanskelig å sette ord på eksakt hva vennskap er.

Det synes å være bred enighet blant forskere om at gjensidighet og frivillighet er to viktige stikkord. Dette nevnes ikke eksplisitt hos informantene. Det trekkes frem at det er et ønske om å være sammen, et ønske om å være med hverandre hjem og lengting etter et annet barn. Om to barn lengter etter hverandre, eller ønsker å være sammen, så viser det til både gjensidighet og frivillighet i forholdet. Dette kan bety at informantene og forskerne snakker om det samme, men ordlegger seg forskjellig. Dette kan ha sammenheng med at forskere benytter et mer akademisk språk og er mer vant til å måtte uttrykke seg presist. Samtidig vil ofte pedagogene være vant til en mer muntlig stil der eksempler ofte benyttes for å understreke og forklare situasjoner.

Et annet interessant aspekt er glede. Mitt inntrykk er at informantene har et enda større fokus på glede og gode opplevelser enn hva som kommer frem i litteraturen. Glede nevnes som noe barn ser etter når de ser etter lekekameratpotensiale hos andre barn (Parker & Gottman, 1989). Venner viser glede ved å være sammen (Broström, 2000). Også Buysse et al. (2008) nevner at glede og nærheten er en del av vennskap. Men dette er ikke noe hovedfokus hos forskerne. Informantene trekker derimot stadig frem glede og positive opplevelser som viktige aspekter ved vennskap. Det kan virke som informantene er mer opptatt av gleden et vennskap frembringer enn forskere er. Hvis dette stemmer kan det være flere mulige forklaringer. Det ene kan være at små barns vennskap (barn i barnehagealder) er mer knyttet til tydelig uttrykt

glede enn det vi ser hos eldre barn. Informantene vil dermed ha et større fokus på dette enn det forskerne har fordi mye forskning gjelder eldre barn. Eller kan det være at pedagogene er nærmere barna og dermed ser tydeligere hva et vennskap innebærer enn forskerne gjør? En annen forklaring kan være at glede som aspekt ikke har vært tillagt så stor verdi som for eksempel trygghet, fellesskap og samspill. Dermed har man verken sett etter eller fokusert noe særlig på glede som en del av vennskapet. Det kan også være slik at forskerne finner det de leter etter, og at de ikke har sett spesielt etter glede. Eller det kan være en tilfeldig sammenheng i mitt materiale.

Uttrykket ”like barn leker best” kommer frem både i teori og funn. Vennskap dannes mellom barn som er like i egenskaper, popularitet eller kognitiv utvikling (Buysse et al., 2008). I funnene blir det påpekt at barnehagens struktur og organisering også kan være med å påvirke, slik at barn ofte blir venner med jevnaldrende. Dette fordi barna er på avdeling, base eller gruppe med jevnaldrende. Det er allikevel ikke nødvendigvis slik at barn blir venner med andre barn på samme alder eller av samme kjønn, en felles interesse kan være det som er avgjørende. Samtidig som det understrekes at lek og felles interesse kan føre til vennskap, påpekes det at det også kan være motsatt. I barnehagen er relasjonene tette og det kan være lettere å få venner her. En av informantene gir uttrykk for at barn i barnehagen stort sett har venner. Dette er det ikke enighet om, og flere trekker frem at vennskap ikke alltid kommer av seg selv. I litteraturen blir det påpekt at det i alle grupper er noen barn som ikke mestrer samspillet. Det er de voksnes ansvar, og pedagogene må jobbe for at alle barna skal oppleve en tilhørighet i gruppen (Kernan et al., 2011). De fleste informantene understreker at vennskap er noe det må jobbes kontinuerlig for, det oppstår og vedvarer ikke av seg selv. Dette understrekes også av Frønes (2006), som skriver at vennskap er noe man må oppnå.

Pedagogene presiserer også at vennskap kan uttrykkes som empati. Dette kan blant annet komme til syne ved at barnet unner andre barn å ha det bra eller ser andre barns behov. Dette trekkes i liten grad frem i litteraturen. Intimitet og støtte blir derimot fremhevet (Greve, 2007, Parker & Gottmann, 1989). Det er litt overraskende at det bare er pedagogene som tar opp at vennskap kan komme til uttrykk som empati. Forskere trekker frem utvikling av empati som en begrunnelse for hvorfor vennskap er viktig, men ikke som en del av hva et vennskap *er*. Et interessant perspektiv ved dette kan være at pedagogene ser forbi den tradisjonelle tankegangen om hva vennskap er. At alle informantene trekker frem omsorg og det å unne andre å ha det bra som en del av hva vennskap er, er kanskje betegnende for samspillet i

barnehagen? Et bredt syn på vennskap og et åpent blikk for det å se andre kan tyde på at disse barnehagene preges av en inkluderende pedagogikk. Dette kan samsvare med det Mørland (2008) sier om at spesialpedagogikkens fokus på det unike ved hvert enkelt barn er solid forankret i barnehagens pedagogiske tradisjon.

Noe som er spennende er at det kun er Greve (2007), av de forskerne som er omtalt i kapittel 2, som nevner tidsperspektivet som en del av vennskspsrelasjonen. Hun skriver at en relasjon må vare over en viss tid for at det skal kunne kalles et vennskap. Verken informantene eller andre forskere nevner tid eksplisitt som en del av et vennskap. Er dette fordi det tas som en selvfølge at en relasjon må bygges over tid før den kan kalles et vennskap? Samspill mellom barn som treffes for første gang kan ikke kalles et vennskap. Vennskap er noe som må utvikles. Frønes (2006) skriver som sagt at vennskap er noe som må oppnås, og implisitt i dette ligger det vel også et tidsperspektiv.

Et vennskap kan være både positivt og negativt. For venner er uenighet greit, og man må tåle at den andre også har dårlige sider. Pedagogene nevner dette, og trekker frem at barn som har venner har en trygghet i vennskapet slik at de takler konflikter. Tetzchner (2001) påpeker at venner har like mange konflikter som andre barn. Den største forskjellen mellom venner og andre barn er på måten konflikten løses (Hartup, 1989). Pedagogene trekker frem at venner takler konflikter, men konflikter fremheves ikke som noen vesentlig del av et vennskap. Kan det være slik at konfliktene får liten plass hos informantene fordi venner har en bedre evne til å løse konflikter seg i mellom og at konfliktene dermed blir mindre synlige? Dette kan føre til mindre innblanding fra de voksne, noe som igjen kan gi pedagogene et noe skjevt bilde av omfanget av konflikter hos barn som er venner. Eller vil barn som har gode konfliktløsningsevner på sikt inngå i mindre alvorlige og færre konflikter, fordi de har kunnskapene som skal til for å løse konflikten, og dermed kanskje også til å unngå konflikten? Dette handler blant annet om den sosiale kompetansen barna har, noe vi skal se mer på i neste kapittel.

Informantene setter barns vennskap høyt. Ingen av dem gjør, så vidt jeg kan se, verdivurderinger av barnas vennskap. Verdien av barns vennskap ser ut til å bli vurdert annerledes enn før i ny forskning. Nyere forskning er opptatt av at selv små barns vennskap kan ha stor verdi for dem, det er ikke noen "lavere" form for vennskap enn eldre barns vennskap (Dunn, 2004, Greve, 2007). Den eldre forskningen viser derimot til et syn på vennskap hvor stadietenkningen fortsatt er rådende (Corsaro, 1985). En kan si at det er

samsvar mellom funnene i denne undersøkelsen og nyere forskning på vennskap. Vennskap mellom små barn har like stor verdi som vennskap mellom eldre barn. Allikevel er det stor enighet, både blant informantene og i ny og eldre forskning om at vennskap endres. Når barn blir eldre vil også vennskapet endre form, selv om formen ikke nødvendigvis er kvalitativt bedre.

Fenomenet vennskap er som vist meget komplekst. Som både teori og funn viser, finnes det ingen standard eller fasitsvar for hvordan vennskap skal være. Det er også stor spennvidde i begrunnelsene for hvorfor vennskap er viktig for barn, og det skal vi se på i neste kapittel.

### **5.1.2 Hvorfor er vennskap viktig?**

Hvorfor er vennskap viktig? Spiller det egentlig noen rolle for barn om de opplever vennskap? Ja, det gjør det i høyeste grad, og hvorfor skal vi se på nå. I denne oppgaven har vi sett at mye av teorien som er utviklet om vennskap omhandler hvorfor vennskap er viktig. Informantene svarer derimot ganske kort på dette. Selv om de svarer kort har de mange tanker om hvorfor vennskap er viktig for barn. De hevder blant annet at det er viktig fordi det er grunnleggende i oss mennesker å ha noen som bryr seg. I et vennskap vil barnet oppleve at et annet barn bryr seg om det. Dette støttes av teorien, og også i Rammeplanen (2006) der det står at vennskap er grunnleggende for barns trivsel, og en forutsetning for læring og opplevelse av mestring og glede.

I funnene blir det nevnt at vennskap representerer trygghet og tilhørighet. Det nevnes også at vennskap er viktig for å bli trygg på seg selv. Det å ha venner er med på å styrke selvtilliten og selvfølelsen. Gjennom vennskap får barn en opplevelse av å bli verdsatt. I litteraturen blir dette utdypet. Det vektlegges hvordan gode venner kan representere en sikker base for trygghet og velvære, og på denne måten også kan beskytte barna mot ubehag (Borge & Natvig, 2007). I tillegg trekkes det frem at vennskap kan fungere som korrigering på en slik måte at barn får en fornuftig oppfatning av egen identitet (Rubin, 1982). På denne måten får barnet også kunnskap om hva som er sosialt akseptabel oppførsel (Parker & Gottman, 1989). Alle mennesker trenger korrigeringer, og i barnehagen foregår det mye oppdragelse. Barnas korrigering av hverandre i et vennskap oppleves nok på en helt annen måte enn voksnes formaninger og påbud. Som Frønes (2006) sier, det er i samspill med andre barn at barn blir kompetente. At barnehagen er en ideell setting for å fremme barns sosiale utvikling trekkes

frem av flere, blant annet Corsaro (1985). Dette er gode grunner til at det er viktig å jobbe for at barn opplever vennskap i barnehagen.

Da jeg stilte spørsmålet ”Hvorfor er vennskap viktig?” svarte en av informantene slik; *Barnehagen skal være et godt sted å være for alle*. Med dette forsøker hun antagelig å si at barn trenger å ha venner i barnehagen for at de skal kunne oppleve barnehagen som et godt sted å være. Vennskap gir dermed barn gode opplevelser. Dette understrekes også i lovverket og i annen forskning. Også en av de andre påpeker dette med å si; *Forskning sier at noe av det viktigste for barn er å ha venner*. Flere forskere er enig om dette, blant annet Vedeler (1999), og Borge og Natvig (2007). Vedeler sier det så sterkt som at det er katastrofalt for barn å ikke oppleve vennskap. Venneløse barn kan oppleve uro, stress og angst. Dette kan skje blant annet fordi mangel på venner gjør at barn mister den beskyttende effekten vennskap har mot negative hendelser og stress (Borge & Natvig, 1997). Det eneste informantene trekker frem som negativt med å ikke ha venner er at barna kan bli ensomme. Både her og nå, og i et fremtidsperspektiv hvor ensomhet til slutt vil kunne få negative konsekvenser også for samfunnet. Også i litteraturen blir ensomhet påpekt som en konsekvens av manglende vennskap (Arnesen et al., 2005). Det blir også understreket at mangel på vennskap kan føre til at barnet får følelsesmessige problemer (Schaffer, 1996). Lav selvfølelse og manglende mulighet til å utvikle sosiale ferdigheter er andre konsekvenser av å ikke oppleve vennskap. Samtidig påpekes det at mangel på vennskap kan føre til negativ atferd som igjen kan føre til redusert tilgang til vennskap (Arnesen et al., 2005). Dermed kan barnet havne i en ond sirkel. Det kan være slik at pedagogene hadde vært enda mer opptatt av at alle barn skulle oppleve vennskap om de var klar over hvor negativt det kan slå ut å ikke ha venner. Gjennomgående virker det som informantene er litt lite opptatt av hvorfor vennskap er viktig. Informantene understreker hvor positivt og viktig et vennskap er, hvorfor har de da tilsynelatende så lite fokus på hvorfor vennskap er viktig? Trygghet er en av grunnsteinene i barnehagen. Alt bygger på trygghet, uten trygghet lærer ikke barn. Kan det være så enkelt at det mangler litt refleksjon om hvorfor vennskap er viktig? At vennskap er noe som ses på som en selvfølge i barnehagen? Alle er enige om at det er viktig uten at man kanskje tenker over hvorfor, kanskje fordi det ikke er behov for eller tid til å utforske begrepet videre? Det er kanskje slik at det vi ser her, er et eksempel på et klassisk skille mellom teori og praksis. Teoretikerne utforsker dybden av begrepene, mens pedagogene jobber mer på overflaten hvor de ser eksemplene og hverdagene. Det kan være at mer kunnskap ville gjort at informantene hadde svart mer utfyllende på dette. Det kan også være at pedagogene sitter med det som kalles taus

kunnskap, og dermed vet mer om hvorfor vennskap er viktig enn det de klarer å uttrykke under intervjuet. Opplegg og arbeidsmetoder i barnehagen lages ofte med henvisning til Rammeplanen (2006). Pedagogene er vant til å begrunne hvorfor de velger temaer og opplegg, dette gjelder også når man jobber med vennskap. Dermed har informantene trolig mer kunnskap om hvorfor vennskap er viktig enn det som kommer frem under intervjuene.

Informantene nevner også at det er en sammenheng mellom sosial kompetanse og vennskap. Det blir påpekt at man ikke kan oppleve vennskap uten å ha sosial kompetanse. Dette er det stor enighet om også blant forskere. En hovedforskjell blant forskerne og informantene er at forskerne i mye større grad enn informantene problematiserer hva som er årsak til hva. Er det deltakelse i vennskap som gjør at barn utvikler sosial kompetanse eller er det slik at de som har god sosial kompetanse lettere får venner (Schaffer, 1996, Tetzchner, 2001)? Barnet trenger sosiale ferdigheter for å inngå i vennskap, samtidig som vennskap fører til at barnet utvikler sosiale ferdigheter (jf. kapittel 2.3 og 2.4). Hva som er årsak og hva som er virkning er uklart, men det er tydelig, som informantene hevder, at sosial kompetanse og vennskap er tett knyttet til hverandre. En kan si at barnet bør utvikle sin sosiale kompetanse for å mestre det sosiale samspillet (Vedeler, 1999). Om barnet mangler sosial kompetanse vil andre barn ofte reagere negativt. Det er ofte en sammenheng mellom selvbilde og motivasjon. Barn som opplever mestring får motivasjon til nye forsøk og omvendt (Frønes, 2006). Barn med lite sosial kompetanse vil dermed kunne oppleve negative reaksjoner fra andre, noe som kan føre til at de ikke tør å forsøke på nytt. Dette vil kunne føre til en ond sirkel av stadig mindre mestring og stadig mindre deltakelse i samspill. Fordi det er uklart hva som fører til hva vil det være viktig å jobbe med sosial kompetanse, sosiale ferdigheter og vennskap parallelt.

Som vi har sett er det enighet om at vennskap er viktig for sosial utvikling, styrking av selvtillit, trygghet og opplevelse av fellesskap. Det vil dermed være viktig for alle å oppleve vennskap. Det er ingen barn som foretrekker å være alene hele tiden (Martinsen & Nærland, 2009). Som en av informantene sier; *Man har jo en ide om at alle mennesker egentlig har det best hvis de har et samspill*. Dermed blir det vår oppgave å bistå barna, slik at de kan oppleve å være en del av et samspill. For barn med utviklingshemning kan dette by på noen ekstra utfordringer.

## 5.2 Barn med utviklingshemning i barnehagen

Dette kapitlet vil ta for seg hva pedagogene tenker om å ha barn med utviklingshemning i sin gruppe og om hvordan barnet deltar i gruppen. Både pedagogene og litteraturen benytter som sagt forskjellige begreper for å beskrive mennesker med utviklingshemning. Psykisk utviklingshemmet er det ordet som oftest blir benyttet. Pedagogene bruker trolig dette begrepet mest av gammel vane. Da jeg nevnte at mennesker med utviklingshemning er det begrepet som benyttes av interesseorganisasjonene og hvorfor (se kapittel 2.2.1), endret mange av informantene hva de sa. Dette sier noe om at kunnskap er viktig for å endre språkbruk.

Blant informantene er det stor enighet om at barn med utviklingshemning i hovedsak bør gå i en barnehage i nærmiljøet. På denne måten er man med på å alminneliggjøre det spesielle og skape aksept for forskjeller. Som en av pedagogene sier; *Ulikhetene er vår styrke*. I Oslo er det nesten ingen spesialbarnehager igjen; og det er således bred enighet om at barn med utviklingshemning bør gå i en barnehage i nærmiljøet. Samtidig har barn med nedsatt funksjonsevne rett til prioritet ved opptak i barnehage (barnehageloven, 2005). Tidligere ble barn med utviklingshemning sendt vekk og ”gjemt bort”. I dag er det annerledes, og det kan også ses i sammenheng med den sosiale modellen i synet på funksjonshemning, som handler om hvordan samfunnet må tilpasse seg menneskene med utviklingshemning og ikke omvendt (Tøssebro, 2009). Denne modellen harmonerer bedre med AAIDDs definisjon av diagnosen utviklingshemning enn med ICD-10. Om AAIDDs definisjon hadde blitt benyttet i Norge ville mange kanskje endret oppfatning fra å ha den medisinske diagnosen som rettesnor, til å jobbe for å bedre livskvaliteten til menneskene med utviklingshemning. Om vi hadde benyttet AAIDD i stedet for ICD-10 ville den sosiale modellen i større grad fått støtte også i diagnosekodeverket. Dette vil forhåpentligvis også bli tilfelle når ICF-CY blir implementert. ICF-CY har som nevnt i kapittel 2.2.2 fokus på funksjon og miljøfaktorer. Når dette klassifikasjonssystemet tas i bruk vil antagelig den sosiale modellen om syn på utviklingshemning også få et bredere feste i samfunnet.

Barn med utviklingshemning har som regel en lavere mental alder enn kronologisk alder (Drew & Hardman, 2007, Grøsvik, 2008). I barnehagen er dette noe pedagogene må ta hensyn til. Samtidig vil barn med utviklingshemning ofte forbli umodne i sosiale relasjoner i en lengre periode enn andre barn (Drew & Hardman, 2007). Dette vil kunne påvirke barnets



sosiale status i barnegruppen. Informantene forteller om barn som har hatt både sterkere og svakere plass enn vanlig i barnegruppen. Det fremheves at en del av barna med utviklingshemning trenger hjelp til å bli inkludert. Dette er noe alle understreker, også de som sier at barnet har en stor plass. Om et barn som har en meget sterk plass i gruppen, sies det; *Hun har jo en stjerne*. At barnet har fått slik status sier antagelig en del om hvordan denne pedagogen har arbeidet med tilrettelegging. Hun forteller også at de hadde forberedt seg grundig før barnet begynte og at de sammen hadde skapt en positiv forventning i gruppen. De hadde med andre ord jobbet for at barnet skulle oppleve en tilhørighet i gruppen fra første stund. Det å oppleve at man er en del av fellesskapet er viktig for at barnet skal utvikle trygghet og selvtillit (Vedeler, 1999). Dersom barnet utstråler trygghet og selvtillit vil dette kunne føre til at barnet lettere får venner. Dermed vil barnet kunne komme inn i den gode sirkelen som Ruud (2010) skriver om.

Vi har sett at barn med utviklingshemning forblir umodne i sosiale relasjoner lenger enn andre barn (Drew & Hardman, 2007). Barn med utviklingshemning mestrer ofte ikke dynamikken i et samspill (Tøssebro & Lundebj, 2002). Dette kan ha sammenheng med at det er krevende å delta i et samspill. Samspill stiller store krav til motorisk, språklig og kognitiv utvikling (Martinsen & Nærland, 2009). For å mestre samspillet trenger barnet sosial kompetanse (Lamer, 1997). For at barn skal utvikle sosial kompetanse og en positiv identitet trenger de å oppleve samvær med og positiv interesse fra andre barn (Broström, 2000). Igjen ser vi hvordan deltakelse eller manglende deltakelse i samspill kan føre til gode eller onde sirkler. Pedagogene i undersøkelsen påpeker viktigheten av voksenrollen og samvær med andre barn slik at barnet med utviklingshemning blir en del av fellesskapet. Barnehagen trekkes også frem som en ideell setting for å fremme utvikling av sosiale ferdigheter jf. Corsaro (1985).

Informantene påpeker at det kan være positivt for hele barnegruppen å ha barn med utviklingshemning i gruppen. Det gjør noe med hele gruppen å ha et barn som er litt annerledes. Jeg opplevde at utsagnene til informantene også til en viss grad gjenspeilet holdningene deres til barn med utviklingshemning. En av pedagogene uttalte; *Vi skjønte jo fort at det er en gave til oss*. Med en pedagog som tenker på den måten er det ikke overraskende om barnet får en høy status i gruppen. Et annet utsagn viser at det ikke bare er positivt å ha et barn med utviklingshemning i gruppen; *Noen ganger kan det jo bli en belastning, og noen ganger er det bare en berikelse*. For meg virker det som et veldig ærlig svar. Å ha et barn med utviklingshemning i barnegruppen vil i en del tilfeller være krevende,

barnet kan trenge ekstra tid, ekstra hjelp eller annen tilrettelegging. Den pedagogiske lederen har hovedansvaret også for dette barnet, selv om det er ekstra personalet som hjelper til. Kunnskap om tilrettelegging vil kunne gjøre dette arbeidet mindre krevende.

Som vi har sett har barn med utviklingshemning en plass i gruppen på linje med andre barn, noen har en stor plass, andre er mindre synlige. Alle informantene er opptatt av den positive effekten det har for den enkelte og for gruppen å ha et barn med utviklingshemning i gruppen.

### 5.3 Barn med utviklingshemning og vennskap

En ting er hvilken plass barnet med utviklingshemning har i gruppen, noe annet er om de opplever vennskap. Først skal vi drøfte litt generelt hvilken mulighet disse barna har til å oppleve vennskap. Deretter skal vi se på vennskap mellom to barn med utviklingshemning. Og til sist i dette kapitlet vil situasjonen til de barna som ikke viser interesse for samspill på samme måte som de andre barna bli drøftet.

Informantene er i utgangspunktet veldig tydelige på at barn med utviklingshemning opplever vennskap, men så dukker usikkerheten og ambivalensen opp. De begynner å komme med forbehold som at det kommer an på hvordan man definerer vennskap. Dette er interessant fordi disse forbeholdene ikke ble nevnt tidligere i intervjuet da vi kun snakket om vennskap. Flere sier at de opplever og har opplevd at barnet har venner, men de understreker samtidig at dette er noe de har måtte lære. På dette tidspunktet i intervjuet kommer informantene med utsagn som; *Det er på et annet nivå, Det er en form for vennskap og Hva legger vi i ordet vennskap?* Disse utsagnene kan tyde på at pedagogene er usikre på om barn med utviklingshemning opplever vennskap på lik linje med andre barn. Guralnick (2001) hevder at barn med utviklingshemning sjelden inngår i vennskap. Andre forskere sier at det kan være vanskeligere for barn med utviklingshemning å få venner enn det er for andre barn (Vedeler, 1999, Wendelborg & Ytterhus, 2009), noe informantene er enige i. Samtidig kommer pedagogene med eksempler som helt tydelig viser vennskap. I eksemplene blir glede og fellesskap trukket frem som betegnende for forholdet, som i tilfellet der informanten forteller at de andre barna kommer løpende mot et barn og sier ”HEEII”. Informanten sier først at det er et tydelig eksempel på vennskap, så begynner hun å problematisere det. Både forskere og informantene peker på at det å vente på noen når de kommer, å lengte etter en annen, er et tydelig tegn på vennskap. Da bør dette være et meget tydelig tegn, når andre barn kommer

løpende mot dette barnet og viser tydelig glede fordi han kommer. Det kan være flere grunner til at informantene er usikre på om barn med utviklingshemning opplever vennskap. Disse barna har som beskrevet i kapittel 2.2.3 og 2.3.4 en forsinket og/eller annerledes utvikling enn andre barn. Et barn på 4 år vil kunne ha en mental alder på 2 år. Mange har også manglende eller forsinket talespråk (Grøsvik, 2008). Andre 4 åringer vil fortelle deg hvem som er vennen hans eller hennes, dette vil kunne være vanskelig for barn med utviklingshemning. En av pedagogene uttaler at vi voksne *ser* hvem som er venner. I tillegg sier hun at noen av barna sier at de er venner, selv om vi voksne vet at de ikke er det. Men kanskje dette ikke stemmer? Hvis frivillighet, gjensidighet, glede og felles aktivitet er hovedingrediensene i et vennskap, har vi som voksne da mulighet eller rett til å dømme om barna opplever vennskap eller ikke? Kan vi si at dette ikke er vennskap hvis barna opplever det som vennskap (selv om de ikke klarer å sette ord på det)?

Barn med utviklingshemning har ofte vansker på flere områder, og språkproblemer er som beskrevet et av områdene. Andre områder disse barna ofte sliter med er korttidshukommelse og oppmerksomhet (Grøsvik, 2008). Inadekvat kontaktevne relatert til alder er også et kjennetegn hos barn med utviklingshemning (Sjøvik, 2002a), samtidig som barn med utviklingshemning ofte ikke forstår at det som foregår er en invitasjon til lek (Tøssebro & Lundebj, 2002). Alt dette kan være med på å vanskeliggjøre vennskap. En av informantene sier; *Og det er klart at er du ikke der så..* Jeg tolker dette slik at informanten her henviser til å være der, med andre ord *være tilstede*, både fysisk og mentalt. Om barnet ikke får med seg skiftene i leken, for eksempel på grunn av uoppmerksomhet, vil barnet lett falle ut av samspillet. Om barnet ikke forstår at det blir invitert inn i lek, vil det heller ikke akseptere invitasjonen. Alt dette fører til at barnet får færre opplevelser med samspill. Færre samspillserfaringer fører til dårligere utviklede sosiale kunnskaper, og det blir fort en ond sirkel (Broström, 2000, Ruud, 2010, Schneider & Goldstein, 2008). Færre samspillserfaringer og onde utviklingssirkler gjør videre at det er vanskelig for barnet å inngå i vennskap.

Forståelse av den sosial konteksten er et annet område som kan være problematisk for barn med utviklingshemning. Spesielt gjelder dette når barnet verken forstår hva andre barn holder på med, eller hensikten med det de gjør. Barnet må lære dette eksplisitt (Martinsen & Nærland, 2009). En informant forteller om en episode hvor alle barna kler seg ut unntatt det ene barnet med utviklingshemning. Dermed blir barnet stående utenfor samspillet og leken. I likhet med Martinsen og Nærland (2009) peker denne pedagogen på at barnet i slike tilfeller

trenger hjelp fra de voksne slik at hun lærer ferdighetene som skal til for å delta i leken. Også Schneider og Goldstein (2008) hevder at det kan være forebyggende å trene på sosiale ferdigheter med barnet. Noen barn med utviklingshemning kan i tillegg ha aggressiv og/eller uvanlig oppførsel. Dette kan være skremmende for andre barn, og det kan føre til at de trekker seg unna (Buysse et al., 2008). Informantene nevner også dette så vidt, men fremholder igjen at det er de voksne som har ansvar for å skape aksept for forskjeller og toleranse i barnegruppa.

Vi kan konstatere at det generelt er enighet om hvorfor barn med utviklingshemning har vanskeligere for å inngå i vennskap enn andre barn. Både forskere som er referert i kapittel 2 og mine informanter trekker frem at de ikke er like aktuelle som lekekamerater, blant annet fordi de ofte ikke gjør det som er forventet i ulike situasjoner. Barn med utviklingshemning har vansker med å lære på slump og med å overføre erfaringer fra en situasjon til en annen (Gunzberg, 1973, ref. i Rognhaug & Gommæs, 2008). Andre barn forventer en type reaksjon og så reagerer barnet med utviklingshemning enten ikke i det hele tatt eller på en helt annen måte enn de andre forventer. Dette kan føre til at andre barn ikke ønsker å leke eller delta i samspill med dem. Med kunnskap om at dette er områder barn med utviklingshemning sliter med, vil de voksne kunne trene på dette sammen med barnet. Informantene trekker frem at de voksne har ansvar for å *gi barnet synlighetsfaktor*. Dette kan blant annet foregå gjennom tilrettelagte aktiviteter. De voksne kan også jobbe for å skape samspill og gode relasjoner mellom barna. Kunnskaper om diagnosen er viktig for å tilrettelegge slik at barna får større aksept i gruppen (Brown et al., 2008).

Vi har sett at vennskap fører til positiv utvikling hos barn med utviklingshemning, blant annet når det gjelder sosial kompetanse (Odom et al., 2008). Alle informantene har utsagn som; *De skal jo føle vennskap de også*. Det begrunnes på samme måten som vennskap generelt begrunnes. Vi ser at vennskap fører til mye positivt for alle barn, og barn med utviklingshemning er intet unntak her. I tillegg kan positive venneerfaringer gjøre sosiale utfordringer mindre og lettere å takle for barn med utviklingshemning (Martinsen & Nærland, 2009). Og blant annet fordi det kan være vanskeligere for disse barna å oppleve vennskap vil det kreve litt ekstra av pedagogene å legge til rette slik at det er større mulighet for dem til å oppleve det.

En av forutsetningene for vennskap synes å være en likhet enten kognitivt eller i aktivitet (Dunn, 2004, Buysse et al., 2008). Hva gjør dette med barns muligheter til å oppleve

vennskap? Kan dette føre til at to barn med utviklingshemning lettere blir venner? En av informantene påpekte at to barn med utviklingshemning ofte er på samme nivå mentalt;.. *de møter hverandre mer på likt plan*. Om man tar utgangspunkt i litteraturen vil man kunne si at dette er det delvis enighet om, og delvis ikke. Mennesker med utviklingshemning har en del likhetstrekk som det at de har en forsinket og eller annerledes utvikling. Allikevel er de en svært uensartet gruppe med et svært ulikt funksjonsnivå (Drew & Hardman, 2007, Grøsvik, 2008). På mange områder vil dermed individuelle forskjeller være med å avgjøre om vennskap oppstår enten barnet har utviklingshemning eller ikke. Samtidig vil to barn som har en senere utvikling kunne være på samme sted og dermed oppleve at de har noe til felles, som igjen kan føre til vennskap.

Funnene viser at informantene er usikre på om barn med utviklingshemning opplever mer vennskap seg imellom. Som sett tidligere trekker informantene inn forbehold når de begynner å snakke om barn med utviklingshemning og deres opplevelse av vennskap. De har flere eksempler som viser to barn med utviklingshemning. Det blir trukket frem at flere barn med utviklingshemning i en gruppe kan bidra til å skape en kultur og et miljø hvor ulikhet er akseptert. Andre påpeker at det ikke hjelper å bare samle mange barn med utviklingshemning og tro at de blir venner. Som en av dem sier; *Det er hvert fall ikke noen lov*. Det er stor usikkerhet og ambivalens hos informantene her. En beretning fra en spesialavdeling viste ikke noen spesielle vennskap mellom to barn med utviklingshemning. Hun som forteller historien kommenterer det med følgende ord; *Jeg håper, jeg ønsker jo egentlig det annerledes*. Andre eksempler forteller om to barn med utviklingshemning hvor forholdet preges av omsorg, varhet og gjensidig glede. Allikevel er pedagogene usikre på om det kan kalles vennskap. Hvorfor er informantene usikre på det? Hadde de snakket om to normale barn ville disse forbeholdene trolig ikke kommet. Hva gjør at det er større usikkerhet når det er snakk om to barn med utviklingshemning? Gjensidighet er i følge litteraturen et av de viktigste kriteriene for å kalle noe et vennskap (jf. kapittel 2.4.2). Når man ser at to barn med utviklingshemning ønsker å være sammen er gjensidigheten tydelig til stede i relasjonen. Pedagogene trekker også frem eksempler på to barn med utviklingshemning hvor de voksne ser at det er noe ekstra, et bånd mellom disse to barna. Som et eksempel viser; *De hadde en sånn kjemi de to der, sammen*. Dette kan ses opp mot det blant annet Greve (2007) skriver om at vennskap har en tilleggsdimensjon, noe mer, noe ekstra. Selv om pedagogene problematiserer om det kan kalles vennskap vil jeg argumentere for at det kan det, selv om ikke alle kjennetegnene på vennskap er tilstede, noe det ikke nødvendigvis vil være i andre barns vennskap heller. Et

vennskap viser seg på forskjellige måter og vil ha forskjellig innhold. Dunn (2004) understreker at det ikke finnes noen standarder for hvordan et vennskap skal være. En kan dermed kalle det vennskap selv om ikke alle kriterier er til stede og selv om vennskap mellom to barn med utviklingshemning vil kunne ha en annen form eller et annet innhold enn andre vennskap. Som Greve (2007) sier, alle vennskap er unike!

Flere av informantene har erfaringer med barn som velger bort samspill, og/eller ikke viser interesse for andre barn. Dette er meget krevende for personalet. Man må ta hensyn til barnet, samtidig som barnet skal leve et langt liv i samfunnet, og dermed vil deltakelse i samspill ofte være påkrevd. Dette støttes av blant andre Martinsen og Nærland (2009) som sier at ingen barn foretrekker å være alene hele tiden. Selv om barnet har vansker med samspill, og velger samspillet bort, er det ikke nødvendigvis slik at det ikke ønsker å inngå i samspill. Avvisning og ignorering er noe alle barn reagerer negativt på (Martinsen & Nærland, 2009). Dermed vil det være meget viktig å forsøke å skape relasjoner som også disse barna mestrer. Pedagogene stiller samtidig til dels retoriske spørsmål om hvorfor vi må tvinge et barn til samspill; *Er det for at foreldrene skal få det godt? Eller pedagogen skal få det godt? Hvis det er barnet, du må på en måte se litt an hvem du gjør det for.* Som pedagog vil det alltid være viktig å ha barnets beste i fokus. Pedagogene gir klart uttrykk for at man må forsøke å hjelpe barnet til å delta i samspillet, men innenfor visse grenser. Barnet skal ikke presses for mye, men heller ikke for lite. Det handler om tilrettelegging slik at barnet får det best mulig, både nå og på sikt. Dette skal vi gå nærmere inn på i neste kapittel som handler om å legge til rette. Hva gjøres, og hva kan bli gjort?

## 5.4 Tilrettelegging

Først i dette kapitlet skal vi se litt på hva tilrettelegging er og hvordan det arbeides med tilrettelegging i barnehagene. Tilslutt vil det bli presentert en liste over forslag til arbeidsmetoder og tiltak. Disse tiltakene og arbeidsmetodene er ment som en hjelp og støtte for pedagoger i deres videre arbeid med å legge til rette slik at barn med utviklingshemning har større mulighet for å oppleve vennskap i barnehagen.

En av informantene sammenfatter hva tilrettelegging handler om på en meget god måte; *Det dreier seg hele tiden om evnen til å se mulighetene.* Rammeplanen (2006) utdyper dette ved å nevne at alle barn skal få utfordringer som er tilpasset deres funksjonsnivå. Hvert enkelt barn

skal bli tatt hensyn til samtidig som fellesskapet ivaretas. Et av grunnelementene i barnehagepedagogikken er det å klare å skape en balanse mellom individ og fellesskap. For å få til dette snakker informantene om forskjellige former for tilrettelegging. Det kan deles inn i fire underområder; voksenrollen, fysisk tilrettelegging, sosial tilrettelegging og det å gi barna utfordringer. Det står ikke mye om tilrettelegging i sentrale retningslinjer eller i teori om vennskap, men noe finner man. Det er i hovedsak Rammeplanen (2006), men også til en viss grad Mørland (2008) og Broström (2000) som sier noe om dette.

Pedagogene i min undersøkelse og litteraturen legger vekt på at det er pedagogens ansvar å legge til rette slik at barn opplever gode dager i barnehagen. *Voksenrollen* er sentral for å oppnå det. Informantene trekker frem både holdninger, det å *se* hvert enkelt barn, og endringsvilje som områder de voksne må fokusere på. Som voksen er en ansvarlig for å skape aksept for forskjeller. Dette påpekes også i barnehageloven (2005) og i Rammeplanen (2006). Respekt for menneskeverd og retten til å være forskjellig er blant de grunnleggende verdiene som barnehagen skal være med på å formidle til barna. Gjennom samtaler og fokus på likhet og ulikhet kan dette belyses i barnehagen (Rammeplanen, 2006). Informantene understreker også dette og kommer med eksempler på hvordan de har gjort dette. Flere har erfart nytten av å være åpen og ærlig når barna lurer på hvorfor han eller hun er annerledes eller ikke klarer det andre klarer. Som vist i et av eksemplene i kapittel 4.4.2, hvor vi ser hvordan barnet får svar på spørsmålet sitt, og deretter konkluderer dette barnet med at barnet med utviklingshemning bare trenger litt mer tid. Eksempelet illustrerer hvordan barn tilpasser seg og aksepterer det meste så lenge de blir tatt på alvor. Samtidig vil den voksnes holdninger til barn med utviklingshemning, og deres kunnskap om diagnosen prege arbeidet. Barn får ofte med seg veldig mye og dermed vil den voksne være en modell for barna. Dette gjelder både hvordan den voksne snakker, presenterer ting og fremstår. Informantene var bevisste på dette. Broström (2000) sier at voksne ikke bare er modeller, men også forbilder for barna. Blir barn møtt med aksept og respekt vil de lære å akseptere og respektere andre.

Et annet viktig punkt i arbeidet med å legge til rette er *det fysiske miljøet*. Barnehagen skal tilby et miljø som er rikt, stimulerende, variert og utfordrende (Rammeplanen, 2006).

Organiseringen av barnehagen vil være med å påvirke dette. Store åpne rom gir barn andre impulser enn små og trange rom. Barn er ofte veldig glad i små kroker og rom hvor de kan leke med kun noen få andre. Noen barnehager har egne rom for forskjellige aktiviteter som for eksempel konstruksjonslek (byggeklosser og lignende). Enkelte steder står lekene fremme

og tilgjengelig for barna, andre steder er lekene gjemt inn i et skap eller satt så høyt at barna ikke rekker dem. Alle informantene var opptatt av at materiale og leker skulle være tilgjengelig for barna, også for dem med en utviklingshemning. Det ville vært interessant å se hvordan dette gjennomføres i praksis. Egen erfaring tilsier at mange steder er tanken at leker og materialet skal stå fremme, men fordi det blir så mye rot, blir spesielt formingsmaterialer ofte satt inn i skap og gjort utilgjengelig for barna. Selv om barna kan spørre etter materialet skjer dette sjelden når materialet er ute av syne. Spesielt for barn med en utviklingshemning vil dette føre til færre valgmuligheter. Men om materialet og leker er så tilgjengelig som informantene hevder, er dette en viktig del av tilretteleggingen. Innkjøp av spesialtilpassede stoler, sakser og andre hjelpemidler blir også nevnt. Dette kan ses opp mot målet om mest mulig universell utforming i dagens samfunn. Tilrettelegging av rom og spesialtilpassede leker kan gi barn med utviklingshemning større mulighet for deltakelse i fellesskapet (Mørland, 2008).

For å klare å få venner eller delta i fellesskapet vil en del barn med utviklingshemning trenge det informantene har omtalt som *sosial tilrettelegging*. Den voksne kan legge til rette for situasjoner hvor gode relasjoner kan skapes. En måte å gjøre dette på er å benytte små grupper. I små grupper kan barnet få tid og rom til å øve på ferdigheter som gjør det lettere for dem å delta i samspill. Små grupper gjør at pedagogen lettere kan tilpasse aktiviteten, samtidig som hun kan gi barnet direkte veiledning i for eksempel lek (Mørland, 2008). De voksne må skape tid og rom for lek, slik at barnet med utviklingshemning får muligheten til å danne vennskap (Broström, 2000). Spesielt gjelder dette for barn som har mye enetrening. Pedagogene er opptatt av at barnet ofte trenger den ferdighetstreningen enetreningen kan gi dem. Det er glidende overganger mellom det å legge til rette for sosialt samspill og tilrettelegging gjennom ferdighetstrening. Her trekker informantene igjen frem hvordan individuell tilpasning er nødvendig. Alle trenger ikke å øve på de samme ferdighetene. Dermed kan en ikke legge til rette for alle barna på en lik måte. Allikevel vil det kunne være fellestrekk. Tegn til tale er noe som mange barn med utviklingshemning har nytte av. Informantene eksemplifiserer hvordan tegn til tale kan gjøre barnet mer synlig i gruppen. Om alle barna lærer tegn til tale vil barnet med utviklingshemning lettere kunne kommunisere med de andre barna. Dette eksemplifiserte en av informantene med å fortelle hvordan de andre barna fant frem bøker og ”leste” høyt mens de gjorde tegn slik at dette ene barnet skulle forstå. På denne måten blir barnet mer deltakende i fellesskapet gjennom at alle kan noen tegn. Synliggjøring av tegn gjennom bruk av bilder kan også være med på å heve barnets



status. Tegn til tale trekkes ikke frem i teorien om vennskap. Dette er kanskje naturlig fordi det står mye om det i annen litteratur. Informantene er veldig positive til tegn til tale som et hjelpemiddel for barna.

Et annet hjelpemiddel er *enetrening*, og det er noe alle pedagogene kjenner til. For mange barn vil det være helt nødvendig å trene på ferdigheter alene sammen med en voksen, eller sammen en voksen og et annet barn. Enetreningen vil kunne gi barnet mulighet til å bruke den tiden det trenger, og derigjennom oppleve mestring. For eksempel ved at barnet får tid til å tenke seg om og så svare uten at andre barn gjør det før dem. Mange barn med utviklingshemning har, som vist i kapittel 2.3.4, en senere sosial utvikling enn andre barn. Dermed vil, som informantene påpeker, enetrening kunne være et godt forum for å øve på sosiale ferdigheter. Kun en av informantene problematiserer at dette kan føre til at barnet i mindre grad blir en del av fellesskapet i gruppen. Også Mørland (2008) maner til forsiktighet ved bruk av løsninger som kan føre til segregering. Hun ønsker et fokus på fleksible løsninger. Wendelborg og Ytterhus (2009) påpeker at barn som har mye enetrening vil få mindre tid sammen med de andre barna, noe som gir barnet færre muligheter til å skape gode relasjoner. Ellers blir ikke enetrening særlig mye omtalt i litteratur om barn og vennskap. Kanskje dette er naturlig fordi barn som er opptatt med enetrening naturlig nok ikke kan leke med venner samtidig. På den annen side er enetrening vanlig for barn med utviklingshemning. Mange lærer viktige ferdigheter der som de trenger for å klare å etablere vennskap. Enetrening kan blant annet bli brukt til å trene på turtaking. Når barnet har øvd på dette alene med en voksen vil det være mye lettere å klare det sammen med et annet barn. I tillegg har den voksne ofte større mulighet til å bruke konkreter i enetrening. Dette kan gjøre situasjoner lettere forståelig for barnet. På disse måtene vil enetrening kunne styrke barnet og hjelpe det til å bli mer delaktig i sosialt samspill. Et interessant poeng som blir trukket frem av informantene er at enetrening kan føre til at barnet får et eierforhold til den voksne. Det å ha en ”egen” voksen kan bidra til å heve barnets status, men det kan også gjøre det vanskelig for barnet å forstå når det har den voksnes hele og fulle oppmerksomhet og når det ikke har det. Dette kan igjen ses i sammenheng med voksenrollen og de voksnes holdninger (Mørland, 2008). Det er den voksnes ansvar å hjelpe barnet til å skille mellom når det har den voksne for seg selv og når den voksne må dele oppmerksomheten på flere barn.

Informantene trekker også frem pedagogenes samarbeid med foreldre og andre fagfolk som en viktig del av arbeidet med å legge til rette for vennskap. Foreldre kjenner sitt barn best, og

fagfolk har ofte ekstra kunnskap om diagnosen og arbeidsmetoder som kan fungere bra. I tillegg har fagfolk som jobber i barnehagen, som blant annet støttepedagoger, mulighet til å tilpasse opplegget rundt barnet best mulig slik at fellesskap og tilhørighet i barnegruppen kan være i fokus. Enkelte forfattere nevner kort at støttepedagoger og støtteassistenter kan bidra til å gi barnet et statusløft (Mørland, 2008). Også Rammeplanen (2006) sier noe om samarbeid, men ikke som en del av tilrettelegging for vennskap og fellesskap. Det nevnes kun i liten grad at foreldre og barnehagens personale har et felles ansvar for barns trivsel og utvikling. Et godt samarbeid mellom barnehagen, foreldrene og andre fagfolk vil være av stor betydning for at barnet skal få en best mulig hverdag i barnehagen. Det kan være flere grunner til at dette i liten grad trekkes frem i litteratur om vennskap i barnehagen. For det første kan det være at man ser på samarbeid som en naturlig del av barnehagehverdagen og at man derfor ikke trekker dette frem eksplisitt. En annen grunn kan være at fysisk og sosial tilrettelegging fort får mye plass og at man dermed glemmer at tilrettelegging omfatter mye mer. Det kan også være at samarbeid har så stor plass i annen litteratur at det ikke naturlig inkluderes i litteratur om vennskap. Selv om forskerne ikke trekker dette frem er det viktig å merke seg at informantene gjør det. Det tyder på et helhetlig syn på barn hos informantene. Det er som tidligere nevnt pedagogens ansvar å legge til rette for gode opplevelser i barnehagen, og for å klare dette vil et helhetlig syn på barnet være av betydning (Mørland, 2008).

Ofte er det slik at vennskap ikke kommer av seg selv (Frønes, 2006). For at voksne skal hjelpe barnet til å oppnå vennskap er vi nødt til å vite noe om tilrettelegging. Derfor er det litt uventet at forskere tilsynelatende ikke er særlig opptatt av dette. Dette kan ha sammenheng med det vi har sett på tidligere når det gjelder forskjeller mellom teori og praksis. Kan det være slik at forskerne ser på tilrettelegging primært som en del av det praktiske arbeidet og dermed har lagt mindre vekt på det? Det kan også være at tilrettelegging trekkes mer frem i annen litteratur. Fra førskolelærerutdanningen på Høyskolen i Oslo vet jeg at litteratur om *lek* legger stor vekt på tilrettelegging. Det er litt overraskende at litteratur om vennskap ikke gjør det samme. Er det slik at det er mer spennende å vite hvorfor vennskap er viktig, enn å vite hvordan man kan legge til rette for at barna skal oppleve det? Det hjelper ikke å vite hvorfor vennskap er viktig og hvor uheldig det er å ikke oppleve vennskap, hvis vi ikke har noen metoder for å hjelpe barna til å inngå i vennskap. Jeg opplever det som litt uheldig dersom forskning ikke er opptatt av tilrettelegging. Spesielt for nyutdannede vil tips om gode arbeidsmetoder være meget viktig. Man kan selvsagt anta at pedagoger kan nok om tilrettelegging generelt slik at de også kan tilpasse og bruke teorien om vennskap i denne

sammenhengen. Samtidig viser dette hvor viktig det er med både teori og erfaringsbasert kunnskap. En kan aldri få nok gode metodetips! Derfor har jeg valgt å oppsummere forskjellige forslag til tiltak i neste kapittel.

### **5.4.1 Forslag til tiltak**

Jeg har valgt å oppsummere tiltakene punktvis. Disse tiltakene kan ses på som arbeidsmetoder for å legge til rette slik at barn med utviklingshemning kan oppleve vennskap. For utdyping av de enkelte punktene vises det til kapittel 4.4.2 og kapittel 5.4. Alle punktene kan være nyttige i dette arbeidet og bør diskuteres i personalgruppa. Alle punktene må selvsagt vurderes fra situasjon til situasjon, og individuelle forutsetninger hos barnet, barnegruppa og personalet må tas hensyn til. Hele personalgruppen bør involveres i arbeidet med å legge til rette for at barn med utviklingshemning kan utvikle vennskap.

Forslag til tiltak:

- Bruk av små grupper
- Enetrening
- Gi barnet den tiden det trenger
- Holdninger hos de voksne (forbilder og rollemodeller for barna)
- Individuell tilpasning, bli kjent med barnet
- Konkretisering
- Legge fysisk til rette
- Samarbeid med foreldre og fagfolk
- Samtaler med barnegruppa
- Tegn til tale
- Utvide aktiviteter. Ta utgangspunkt i en aktivitet barnet liker og gjør den mer omfattende

- Øke barnets synlighet for de andre barna, styrke barnet
- Åpenhet og informasjon

Det viktigste av alt vil allikevel være å huske at det er de voksnes ansvar å sørge for tilrettelegging. Dette er som sagt forslag til arbeidsmetoder som kan benyttes i barnehagen. Mange av disse tiltakene vil også kunne benyttes for å fremme andre ting enn vennskap, men i denne oppgaven er det barn med utviklingshemning og vennskap som har vært tema.

## 5.5 Oppsummering og konklusjon

I denne oppgaven er det benyttet kvalitativt intervju for å undersøke problemstillingene: På hvilken måte legges det til rette for at barn med utviklingshemning skal oppleve vennskap i barnehagen? Hvordan kan vennskap hos barn med utviklingshemning komme til syne i barnehagen? Seks pedagogiske ledere i fem forskjellige barnehager er intervjuet om temaet barn med utviklingshemning og vennskap i barnehage.

Vi har sett at vennskap er et meget komplekst begrep (jf. kap. 2.4.2, kap. 4.1 og kap. 5.1.1). For at en relasjon skal kunne kalles et vennskap må det være både gjensidighet og frivillighet i relasjonen. Likhet enten kognitivt eller i interesser er et annet element som trekkes frem. Også glede og at relasjonen må vare over en viss tid nevnes. Vi ser at mye er felles for at en relasjon skal kunne kalles vennskap, samtidig er alle vennskap unike (Greve, 2007). Det finnes ingen standarder for hvordan et vennskap skal være (Dunn, 2004). Dermed vil forskjellige vennskap kunne være svært forskjellige fra hverandre. Hvilken rett eller mulighet har da vi som voksne til å vurdere om barna opplever vennskap eller ikke?

Informantene blir mer usikre når det er snakk om barn med utviklingshemning og vennskap. Selv om barna ikke eksplisitt uttrykker at det er vennskap, vil det kunne være vennskap. Funnene viser at mange barn med utviklingshemning opplever vennskap. Vennskapene vil ofte ta en annen form eller ha et annet innhold enn hos jevnaldrende. Allikevel vil det kunne kalles vennskap fordi begrepet vennskap er så komplekst og innebærer så mye forskjellig.

Samtidig har denne oppgaven vist at barn med utviklingshemning sjeldnere inngår i vennskap enn andre barn. Mange ferdigheter kreves for å inngå i sosialt samspill. Barn med utviklingshemning kan trenge å øve spesielt på enkelte ferdigheter, og de har ofte en senere eller annerledes utvikling enn jevnaldrende barn (jf. kap. 2.2.3). Gjennom denne oppgaven

har vi sett at tilrettelegging blant annet kan brukes for å styrke barnas ferdigheter, styrke barnas posisjon i gruppa, og for å skape toleranse og aksept for forskjeller blant barn og voksne. Forskjellige forslag om tilrettelegging er samlet i kapittel 5.4.1. Det viktigste en må huske her er at det er de voksne som har ansvaret.

Denne oppgaven har også tatt for seg hvorfor det er viktig for barn å oppleve vennskap (jf. Kap. 2.4.3, kap. 4.1.1 og kap. 5.1.2). Vennskap er nøkkelen til kvalitet i barns liv (Dunn, 2004). Ingen barn ønsker å være alene hele tiden (Martinsen & Nærland, 2009). Barn som opplever vennskap en gang vil sannsynligvis oppleve det igjen, da vi har sett at det er en stabilitet i det å ha eller ikke ha venner. Vi har også sett at vennskap har egenverdi og at mangel på vennskap kan føre til ensomhet. Samtidig har vi sett at vennskap fører til en positiv sosial utvikling, spesielt hos barn med utviklingshemning. Barn som har venner er tryggere og mer selvsikre enn andre barn. Det viser seg at det er noe usikkerhet rundt hva som er årsaken til hva. Er det slik at vennskap fører til en positiv sosial utvikling eller er det en positiv sosial utvikling som gir barnet mulighet til å oppleve vennskap? Selv om det er usikkert hva som er årsak og hva som er virkning, så er det enighet i litteratur og blant informantene om at vennskap og sosiale ferdigheter henger sammen. Dermed vil det være av stor betydning å legge til rette slik at barnet lærer sosiale ferdigheter, og legge til rette slik at barnet får mulighet til å inngå i vennskap.

Hvis denne undersøkelsen skulle blitt videreført hadde det vært interessant å foreta observasjon av en eller flere barnegrupper. På den måten ville jeg også sett hvilke former for tilrettelegging som ble benyttet og hva som fungerte. Samtidig vil det alltid være individuelle forskjeller, og tiltak som er riktig for et barn, er ikke nødvendigvis riktig for andre barn. Gjennom observasjon ville man også kunne fått enda tydeligere bilder av hvordan vennskap hos barn med utviklingshemning kan komme til syne. Det hadde også vært spennende å foreta et andregangs intervju med de samme informantene. Jeg har vært gjennom en givende og lærerik prosess siden det første intervjuet, og antagelig har det første intervjuet også ført til at informantene har gjort seg opp noen nye tanker. Disse tankene hadde det vært spennende å utforske videre.

Denne prosessen har gitt meg erfaringer med at både forskeren og informantene påvirker resultatene. En annen forsker kunne funnet og/eller lagt vekt på andre ting enn jeg har gjort, og andre informanter kunne gitt andre funn. Samtidig ser jeg at det er stor grad av samsvar

mellom teori og empiri, noe som kan være med på å øke den teoretiske validiteten til denne oppgaven (jf. kap. 3.5).

Gjennom arbeidet med denne oppgaven har jeg også erfart at vennskap er et mye videre begrep enn det jeg trodde da jeg startet dette arbeidet. Jeg har erfart at det er lett å undervurdere hva som kan kalles vennskap, spesielt blant barn med utviklingshemning. Håpet er at denne undersøkelsen kan bidra til å sette fokus på barn med utviklingshemning og vennskap. Jeg har forsøkt å vise at barn med utviklingshemning kan oppleve vennskap, men at det i mange tilfeller krever mye arbeid og tilrettelegging. En kan si at det er de voksnes evne til å se mulighetene som blir avgjørende for at barn med utviklingshemning skal oppleve vennskap i barnehagen. Dagene i barnehagen er krevende, og det er mye som forventes av personalet. Faglige og etiske refleksjoner vil være nødvendig. Refleksjon bør prege alle handlinger og tiltak som iverksettes i barnehagen. En av informantene understreker dette på en god måte:

*Det høres ut som barnehagen bare må bestå av kloke mennesker, men det bør den!*

# Litteraturliste

American Association on Intellectual and Developmental Disabilities (AAIDD). (2011).

Intellectual Disability. Hentet 16. mars 2011, fra AAIDD

[http://www.aaidd.org/IntellectualDisabilityBook/content\\_2348.cfm?navID=267](http://www.aaidd.org/IntellectualDisabilityBook/content_2348.cfm?navID=267)

Andenæs, A. (2000) Kap.8: Generalisering: Om ringvirkninger og gjenbruk av resultater fra en kvalitativ undersøkelse. I H. Haavind (red.). *Kjønn og fortolkende metode. Metodiske muligheter i kvalitativ forskning*. (s. 287 – 320). Oslo: Gyldendal Akademisk.

Arnesen, B., Ollestad, A., & Tveit, A. (2005). *Det omsorgsfulle barnet. Om barns omsorgsevne og vennskapsrelasjoner*. Trondheim: Midt-norsk Kompetansesenter for Atferd.

Bakken, T. L., & Eknes, J. (2008). Diagnostiseringer – perspektiver og utfordringer. I J. Eknes, T. L. Bakken, J. A. Løkke & I. Mæhle. *Utredning og diagnostisering. Utviklingshemning, psykiske lidelser og atferdsvansker*. (s. 63 – 67). Oslo: Universitetsforlaget.

Barnehageloven. (2005). *Lov om barnehager m.v. av 17. juni 2005 n. 64*.

Befring, E. (2007). *Forskningsmetode med etikk og statistikk*. Oslo: Det Norske Samlaget.

Borge, A. I. H. & Natvig, H. S. (2007). Resiliens og vennskap blant hyperaktive og uoppmerksomme småbarn. I A. I. H. Borge (red.) *Resiliens i praksis. Teori og empiri i et norsk perspektiv*. (s. 145 - 159). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.

Broström, S. (2000). *Sosial kompetanse og samvær. Vi er venner, ikke sant?* Oslo: Kommuneforlaget.

Brown, W. H., Odom, S. L., McConnell, S. R., & Rathel, J. M. (2008) Peer Interaction Interventions for Preschool Children with Developmental Difficulties. I W. H. Brown, S. L. Odom & S. R. McConnell. *Social Competence of Young Children. Risk, Disability, & Intervention*. (s. 141 - 163). Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co.

- Buyse, V., Goldman, B. D., West, T., and Hollingsworth, H. (2008) Friendship in Early Childhood. Implications for Early Education and Intervention. I W. H. Brown, S. L. Odom & S. R. McConnell. *Social Competence of Young Children. Risk, Disability, & Intervention*. (s. 61- 76). Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co.
- Corsaro, W. A. (1985). *Friendship and Peer Culture in the Early Years*. Noorwood, New Jersey: Ablex Publishing Corporation.
- Dalen, M. (2004). *Intervju som forskningsmetode. – En kvalitativ tilnærming*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Drew, C. J. & Hardman, M. L. (2007). *Intellectual Disabilities Across the Lifespan*. Upper Saddle River, New Jersey: Merrill, Prentice Hall.
- Dunn, J. (2004). *Children`s Friendships. The beginnings of intimacy*. Oxford: Blackwell Publishing.
- Forskrift om pedagogisk bemanning. (2005). *Forskrift om pedagogisk bemanning*. Fastsatt ved kgl. res. 16. desember 2005 nr. 1507 med hjemmel i lov 17. juni 2005 nr. 64 om barnehager.
- Frønes, I. (2006) *De likeverdige. Om sosialisering og jevnaldrendes betydning*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Gall, M. D., Gall, J. P. & Borg, W. R. (2007). *Educational research an introduction*. New York: Longman Publishers. 8<sup>th</sup> Ed.
- Greve, A. (2007). *Vennskap mellom små barn i barnehagen*. Akademisk avhandling, Universitet, Oslo.
- Grøsvik, K. (2008). Diagnostisering av utviklingshemning hos barn. I J. Eknes, T. L. Bakken, J. A. Løkke, & I. Mæhle. *Utredning og diagnostisering. Utviklingshemning, psykiske lidelser og atferdsvansker*. (s. 17 - 34). Oslo: Universitetsforlaget.
- Guralnick, M. J. (2001). Social Competence with Peers and Early Childhood Inclusion. I M. J., Guralnick, *Early childhood inclusion. Focus on Change*. (s. 481- 502). Baltimore, Maryland, Paul H. Brookes Publishing Co.



- Hartup, W. W. (1989) Behavioral Manifestations of Children's Friendships. I T. J. Berndt & G. W. Ladd. *Peer Relationships in Child Development*. (s. 46 – 70). New York: John Wiley & Sons, Inc.
- Helsedirektoratet. (2010, 14. april). *ICD-10*. Hentet 16.03.2011, fra Helsedirektoratet [http://www.helsedirektoratet.no/kodeverk\\_pasientklassifisering/diagnose\\_kodeverk/](http://www.helsedirektoratet.no/kodeverk_pasientklassifisering/diagnose_kodeverk/)
- Høyre, E. (2011, 18. januar). Fantasivenner gir sosiale barn. *Dagbladet*. Hentet 27. april 2011, fra [http://www.dagbladet.no/2011/01/18/tema/klikk/foreldre/helse\\_barn/15103854/](http://www.dagbladet.no/2011/01/18/tema/klikk/foreldre/helse_barn/15103854/)
- Johansson, E. (2007). *Etiske overenskommer i førskolebarns världar*. Akademisk avhandling, Universitet, Göteborg.
- Kernan, M., Singer, E., & Swinnen, R. (2011). Introduction. I M. Kernan & E. Singer. *Peer Relationships in Early Childhood Education and Care*. (s. 1 – 14). London: Routledge Taylor & Francis Group.
- KITH (Kompetansesenter for IT i helse- og sosialsektoren AS). (2010, april). *ICF-CY*. Hentet 14. mai 2011, fra KITH <http://www.kith.no/upload/1855/ICF-CY-v1-20122010.pdf>
- Kristiansen, M. & Gravdal, T. (2008). *Sjansen og vennskap - betydningen av språk, perspektivtaking og prososialitet*. Akademisk avhandling, Universitet, Oslo.
- Kunnskapsdepartementet. (2009). *Kvalitet i barnehagen*. St.meld. nr. 41 (2008-2009). Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Kunnskapsdepartementet. (2011). *Læring og fellesskap. Tidlig innsats og gode læringsmiljøer for barn, unge og voksne med særlige behov*. St.meld. nr 18 (2010-2011). Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervjuet*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Lamer, K. (1997). *Du og jeg og vi to! Om å fremme sosial kompetanse*. Teoriboka. Oslo: Universitetsforlaget.
- Lorentzen, P. (2009) *Kommunikasjon med uvanlige barn*. Oslo: Universitetsforlaget.

- Lund, T. (2002). Metodologiske prinsipper og referanserammer. I T. Lund (red.). *Innføring i forskningsmetodologi*. (s. 79 – 124). Oslo: Unipub forlag.
- Martinsen, H., & Nærland, T. (2009). *Sosial utvikling i førskolealder. Vennskap, konflikter og kommunikasjon i barnehagen*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Maxwell, J. A. (1992). Understanding and Validity in Qualitative Research. I *Harvard Educational Review*, Vol. 62, No. 3, 279-300.
- Mørland, B. (2002) Barnehagen – en del av det profesjonelle hjelpeapparatet. I Sjøvik, P. *En barnehagen for alle. Spesialpedagogikk i førskolelærerutdanningen*. (s. 76 – 95). Oslo: Universitetsforlaget.
- Mørland, B. (red.)(2008). *Temahefte om barn med nedsatt funksjonsevne i barnehagen*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- NAV. (2011). Hentet 16. mars 2011, fra NAV [www.nav.no](http://www.nav.no)
- NESH publisasjon (2006). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*. Oslo: De nasjonale forskningsetiske komiteer.
- Odom, S. L., McConnell, S. R. & Brown (2008) Social Competence of Young Children. Conceptualization, Assessment, and Influences. I W. H. Brown, S. L. Odom & S. R. McConnell. *Social Competence of Young Children. Risk, Disability, & Intervention*. (s. 3 – 29). Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co.
- Opplæringsloven. (1998) *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa m.v. av 17. juli 1998 nr.61*.
- Parker, J. G. & Gottman, J. M. (1989). Social and Emotional Development in a Relational Context. Friendships Interaction From Early Childhood to Adolescence. I B. Ladd. *Peer Relationships in Child Development*. (s. 95 – 131). New York: John Wiley & Sons
- Psykologisk institutt, Universitetet i Oslo. (2010, 12. oktober). *Det første vennskap*. Hentet 27. januar 2011, fra psykologisk institutt <http://www.sv.uio.no/psi/forskning/prosjekter/vennskap/index.html>

- Rammeplanen. (2006). Forskrift om rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver. Fastsett ved kgl. res. 1. mars 2006 nr.266 med hjemmel i lov 17. juni 2005 nr. 64 om barnehager.
- Rognhaug, B. & Gommæs, U. T. (2008) Utviklingshemning – mangfold og lærehemning. I E. Befring & R. Tangen (red.). *Spesialpedagogikk*. (s.299 - 326) Oslo: Cappelen Damm AS.
- Rubin, Z. (1982) *Vennskap mellom barn. Barn i utvikling*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Ruud, E. B. (2010) *Førskolebarn som blir avvist og ignorert av andre barn i lek. En eksplorerende intervensjonsstudie*. Akademisk avhandling, Universitet, Oslo.
- Ruud, S. & Moe, I. (2008, 15. mars). Flere ufaglærte. *Aftenposten*. Hentet 1. mars 2011, fra <http://www.aftenposten.no/nyheter/iriks/article2314817.ece>
- Schaffer, R. H. (1996). *Social Development*. Oxford: Blackwell Publisher Ltd.
- Schneider, N. & Goldstein, H. (2008) Social Competence Interventions for Young children with Communication and Language Disorders. I W. H. Brown, S. L. Odom & S. R. McConnell. *Social Competence of Young Children. Risk, Disability, & Intervention*. (s.233 - 252). Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co.
- Schofield, J. W. (1990). Ch. 6: Increasing the Generalizability of Qualitative Research. I E. W. Eisner (red.) & A. Peshkin. *Qualitative Inquiry in Education: The Continuing Debate*. (s. 201 – 232). Teachers College, Columbia University.
- Sjøvik, P. (2002a). Samspill og samspillsvansker i de første leveåra. I P. Sjøvik (red.). *En barnehage for alle. Spesialpedagogikk i førskolelærerutdanningen*. (s. 123 - 141). Oslo: Universitetsforlaget.
- Sjøvik, P. (2002b). Funksjonshemninger hos barn i førskolealderen. I P. Sjøvik (red.). *En barnehage for alle. Spesialpedagogikk i førskolelærerutdanningen*. (s. 142 - 164). Oslo: Universitetsforlaget
- Sjøvik, P. (2002c). Språk- og samspillsvansker hos barn i førskolealder. I P. Sjøvik (red.). *En barnehage for alle. Spesialpedagogikk i førskolelærerutdanningen*. (s. 165 - 193). Oslo: Universitetsforlaget

- Statistisk sentralbyrå (SSB). (2005, 2. mars). *Norges offisielle statistikk. Barnehager 2003*. hentet 20. april 2011, fra SSB  
[http://www.ssb.no/emner/04/02/10/nos\\_barnehager/nos\\_d328/nos\\_d328.pdf](http://www.ssb.no/emner/04/02/10/nos_barnehager/nos_d328/nos_d328.pdf)
- Statistisk sentralbyrå (SSB). (2010, 6. september). *270 200 har barnehageplass*. Hentet 2. mars 2011, fra SSB [http://www.ssb.no/emner/02/barn\\_og\\_unge/2009/barnehage/](http://www.ssb.no/emner/02/barn_og_unge/2009/barnehage/)
- Sætersdal, B. (1998). *Tullinger, skrullinger og skumlinger. – Fra fattigdom til velferdsstat*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Tetzchner, S. V. (2001) *Utviklingspsykologi. Barne- og ungdomsalderen*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Thorenfeldt, G. (2011, 11.april). Derfor er de ikke venner lenger. *Dagbladet*. Hentet 27.april 2011, fra  
<http://www.dagbladet.no/2011/04/11/nyheter/afghanistan/utenriks/taliban/isaf/16152451/>
- Tøssebro, J. & Lundebø, H. (2002). *Å vokse opp med funksjonshemming. – De første årene*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Tøssebro, J. (2009). Innledning – Norsk forskning om funksjonshemming. I J. Tøssebro (red.), *Funksjonshemming – politikk, hverdagsliv og arbeidsliv*. (s. 11-20). Universitetsforlaget: Oslo.
- Utdanningsforbundet. (2010, 18. november). *OSLOBUDSJETTET 2011: Politisk streik i bydel Østensjø*. Hentet 1. mars 2011, fra Utdanningsforbundet  
<http://www.utdanningsforbundet.no/Fylkeslag/Oslo/Barnehage/POLITISK-STREIK-I-BYDEL-OSTENSJO/>
- Vedeler, L. (1987). *Barns kommunikasjon i rollelek*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Vedeler, L. (1999). *Pedagogisk bruk av lek*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Wendelborg, C., Ytterhus, B. (2009) Sosialt samvær og deltakelse med jevnaldrene i oppveksten: barn med funksjonsnedsettelse i Norge. I J. Tøssebro (red.), *Funksjonshemming – politikk, hverdagsliv og arbeidsliv*. (s. 165- 178). Universitetsforlaget: Oslo.

World Health Organization (WHO). (2006, 5. April). *International Statistical Classification of Diseases and Related Health Problems. 10th Revision. Version for 2007*. Hentet 16. mars 2011, fra WHO <http://apps.who.int/classifications/apps/icd/icd10online/>

Wormnæs, O. (2005). Om forståelse, tolkning og hermeneutikk. I *Om forståelse, tolkning og Hermeneutikk*, 1-18.

# Vedlegg 1

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS  
NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



Harald Hårfagres gate 29  
N-5007 Bergen  
Norway  
Tel: +47-55 58 21 17  
Fax: +47-55 58 96 50  
nsd@nsd.uib.no  
www.nsd.uib.no  
Org.nr. 985 321 884

Steinar Theie  
Institutt for spesialpedagogikk  
Universitetet i Oslo  
Postboks 1140 Blindern  
0318 OSLO

Vår dato: 19.01.2011

Vår ref: 25876 / 3 / TNS

Deres dato:

Deres ref:

## KVITTERING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 29.12.2010. All nødvendig informasjon om prosjektet forelå i sin helhet 18.01.2011. Meldingen gjelder prosjektet:

25876  
Behandlingsansvarlig  
Daglig ansvarlig  
Student

Barn med utviklingshemning og vennskap i barnehagen  
Universitetet i Oslo, ved institusjonens øverste leder  
Steinar Theie  
Kaja Steen Tomtum

Personvernombudet har vurdert prosjektet og finner at behandlingen av personopplysninger er meldepliktig i henhold til personopplysningsloven § 31. Behandlingen tilfredsstiller kravene i personopplysningsloven.

Personvernombudets vurdering forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i melde skjemaet, korrespondanse med ombudet, eventuelle kommentarer samt personopplysningsloven/-helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

Det gjøres oppmerksom på at det skal gis ny melding dersom behandlingen endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for personvernombudets vurdering. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, [http://www.nsd.uib.no/personvern/forsk\\_stud/skjema.html](http://www.nsd.uib.no/personvern/forsk_stud/skjema.html). Det skal også gis melding etter tre år dersom prosjektet fortsatt pågår. Meldinger skal skje skriftlig til ombudet.

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, <http://www.nsd.uib.no/personvern/prosjektoversikt.jsp>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 01.08.2011, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen  
  
Vigdis Namtvedt Kvalheim

Tone Njølstad Slotsvik

Kontaktperson: Tone Njølstad Slotsvik tlf: 55 58 24 10

Vedlegg: Prosjektvurdering

✓ Kopi: Kaja Steen Tomtum, Bølerlia 72, 0689 OSLO

Avdelingskontorer / District Offices:

OSLO: NSD, Universitetet i Oslo, Postboks 1055 Blindern, 0316 Oslo. Tel: +47-22 85 52 11. [nsd@uio.no](mailto:nsd@uio.no)

TRONDHEIM: NSD, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7491 Trondheim. Tel: +47-73 59 19 07. [kyrre.svarva@svt.ntnu.no](mailto:kyrre.svarva@svt.ntnu.no)

TROMSØ: NSD, SVF, Universitetet i Tromsø, 9037 Tromsø. Tel: +47-77 64 43 36. [nsdmaa@svt.uit.no](mailto:nsdmaa@svt.uit.no)

# Vedlegg 2

## Informasjonsskriv

Hei.

Jeg heter Kaja Steen Tomtum og tar en mastergrad i spesialpedagogikk på Universitetet i Oslo. Jeg ønsker med dette skrivet å undersøke om du vil være en av mine informanter. Jeg er 27 år, jeg er utdannet førskolelærer og har to års erfaring som pedagogisk leder. Jeg skal skrive en masteroppgave om barn med utviklingshemning og vennskap i barnehagen. Vennskap er et stort og viktig tema. Jeg er veldig opptatt av barns samspill og relasjoner. Gjennom mitt studie i spesialpedagogikk har jeg fått et ekstra fokus på barn med utviklingshemning. Problemstillingen min er: *På hvilken måte legges det til rette for at barn med utviklingshemning skal oppleve vennskap i barnehagen?* For å få svar på problemstillingen ønsker jeg å intervju pedagogiske ledere som har barn med mild eller moderat grad av utviklingshemning på sin avdeling/base. Intervjuet vil ta ca. 1 time og finne sted på dagtid på informantens arbeidsplass. Intervjuet vil finne sted i januar eller februar 2011. Intervjuet vil bli tatt opp på bånd, slik at data kan bli gjengitt korrekt i oppgaven. Det vil også kunne være nødvendig å ta noen notater underveis. Alle data vil bli anonymisert og båndet vil bli slettet når prosjektet er ferdig, senest 1. august. Det vil ikke være mulig å gjenkjenne informanten i oppgaven, og alt datamaterialet blir behandlet konfidensielt. Jeg ønsker ikke informasjon om barna, men om arbeidsmetoder og tilrettelegging som blir foretatt av personalet. Blant annet av hensyn til din taushetsplikt er det viktig at jeg ikke får noen opplysninger om det/de enkelte barn/a på din avdeling/base. Jeg er ikke ute etter å finne fasitsvar, men jeg ønsker å høre om dine tanker og arbeidsmetoder. Det er frivillig å delta i prosjektet og du som informantene kan når som helst trekke deg. Hvis du ønsker å trekke deg vil all informasjon du har kommet med bli slettet. Jeg har søkt personvernombudet for forskning ved Norsk samfunnsvitenskaplig datatjeneste A/S om tillatelse til å gjennomføre prosjektet.

Hvis noe er uklart eller det er ønskelig med mer informasjon, ta kontakt med meg på telefon: 99459225 eller mail: [kajatomtum@hotmail.com](mailto:kajatomtum@hotmail.com)

Ved behov kan du også kontakte veilederen min, Kristin Pedersen, på mail: [Kristin.Pedersen@lui.hio.no](mailto:Kristin.Pedersen@lui.hio.no)

Jeg håper du ønsker å stille som informant!

Vennlig hilsen

Kaja Steen Tomtum



# Vedlegg 3

## Samtykkeerklæring

- Jeg er kjent med prosjektet ”Barn med utviklingshemning og vennskap i barnehagen”, og har mottatt skriftlig informasjon.
- Jeg er kjent med at informasjonen som kommer frem i intervjuet skal brukes i en masteroppgave ved Universitet i Oslo, Institutt for Spesialpedagogikk.
- Jeg er kjent med at ingen navn på informanter, barnehage eller andre vil komme frem i oppgaven.
- Jeg er kjent med at intervjuene vil bli tatt opp. Opptakene oppbevares på en forsvarlig måte og vil bli slettet når prosjektet er ferdig.
- Jeg er kjent med at jeg når som helst kan trekke meg fra prosjektet uten at dette får noen som helst konsekvenser for meg.

Sted/dato .....

Signatur .....

# Vedlegg 4

## Intervjuguide

### *Barn med utviklingshemning og vennskap i barnehagen.*

#### Innledning

Hei. Jeg heter som sagt Kaja Steen Tomtum. Jeg er utdannet førskolelærer og opptatt av og interessert i barnehagefeltet. Jeg skal skrive masteroppgaven min om barn med utviklingshemning og vennskap i barnehagen.

Gå gjennom informasjonsskrivet og samtykkeerklæring, få underskrift.

Gjenta at jeg skal ta opp på bånd, og kanskje notere noe for hånd underveis. Legge frem diktafonen, spørre om hun er klar.

1. Hva slags utdanning har du?
2. Hvor lenge har du jobbet i barnehage?
3. Jobber du på en avdeling eller en base og hvilken aldersgruppe jobber du med?
4. Hvor lang erfaring har du med å ha barn med utviklingshemning på din avdeling/base?

#### Vennskap

5. Kan du gi et eksempel fra hverdagen i barnehagen der du mener å ha sett vennskap
6. Hva vil du si at vennskap er?
7. I barnehagene jobbes det ofte aktivt for at barn skal oppleve vennskap. Har du noen tanker om hvorfor? (*Hvorfor er vennskap viktig?*)
8. Kan du si noe om forskjellen på lek og vennskap? Eller vil du si at det ikke er noen forskjell?
9. Har du noen tanker om andre situasjoner i barnehagen enn lek der vennskap mellom barn kommer til syne?

#### Hvordan barnehagen legger til rette for vennskap

10. Hvordan jobber dere med å legge til rette for at barna på avdelingen/basen skal oppleve vennskap?
11. Hva mener du utsagnet ”å legge til rette for” betyr?

12. Snakker dere med barna om hva vennskap er?

### **Utviklingshemning**

13. Hva vet du om diagnosen utviklingshemning?

**Da vil jeg kort si litt om hva jeg legger i begrepet utviklingshemning. (Avhenger av hva informanten har svart ) Utviklingshemning er en diagnose, men også en betegnelse som benyttes om mange mennesker med forskjellig atferd og funksjon. Gruppen mennesker som faller under kategorien utviklingshemning har tidligere blitt kalt blant annet psykisk utviklingshemmede. For å få diagnosen utviklingshemning må barnet gjennom grundige tverrfaglige tester. Deretter er det tre kriterier som må oppfylles, barnet må være under 18 år, IK må være to standardavvik under gjennomsnittet og de adaptive ferdighetene (altså dagliglivets ferdigheter, språk, samspill, påkledning o.l ) må være betydelig svekket. I Norge deler vi mennesker med utviklingshemning inn i 4 undergrupper, mild, moderat, alvorlig og dyp. Denne delingen foretas ved å se på barnets fungering opp mot barnets kronologiske alder. Barn med dyp grad av utviklingshemning har ofte en multifunksjonshemning.**

14. Har du noen tanker om hva slags plass/rolle barn med utviklingshemning har i gruppen?

15. Barn med utviklingshemning blir ofte ”utsatt” for enetrening. Har du noen tanker om hvordan dette kan virke inn på barnets posisjon i gruppa, positivt og negativt?

### **Vennskap og barn med utviklingshemning**

16. Guralnick (2001) hevder at barn med mild grad av utviklingshemning sjelden opplever vennskap. Hva tenker du om det?

17. Opplever du at barn med utviklingshemning har venner?

18. Gjør dere noen ekstra eller annerledes med tanke på at barn med utviklingshemning skal oppleve vennskap?

19. Hva tenker du om denne påstanden: Barn med utviklingshemning bør gå i barnehager der det er flere barn med utviklingshemning fordi dette gir dem større mulighet til å treffe likesinnede og inngå i vennskap?

20. Har du noen erfaringer med om vennskap endres avhengig av alder? Ser du likheter og/eller forskjeller mellom barnas vennskap på småbarns- og storebarnsavdeling/base?

21. Enkelte barn med utviklingshemning virker ikke som de er interessert i sosialt samspill, vennskap og kontakt med andre. Hva tenker du om det? (*Bør barnet da slippe å bli "presset" til samspill?*)
22. Søskene kan ha betydning for barn med utviklingshemning og deres evne til å inngå i samspill med andre barn. Har du noen tanker om dette? Tror det vil være noen forskjell om søsknene er yngre eller eldre?

### **Avslutning**

23. Har du noen flere tanker, ideer eller tips om hva som kan gjøres for at barn med utviklingshemning kan oppleve vennskap?
24. Er det noe du ønsker å tilføye? Noe jeg burde ha spurt om eller noe du synes er viktig at jeg får med?
25. Ønsker du å høre gjennom opptaket eller er det noe du ønsker at jeg skal slette?